Claudia Maier-Höfer *Hrsg.*

Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart

Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen



Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart

Claudia Maier-Höfer
(Hrsg.)

Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart

Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen



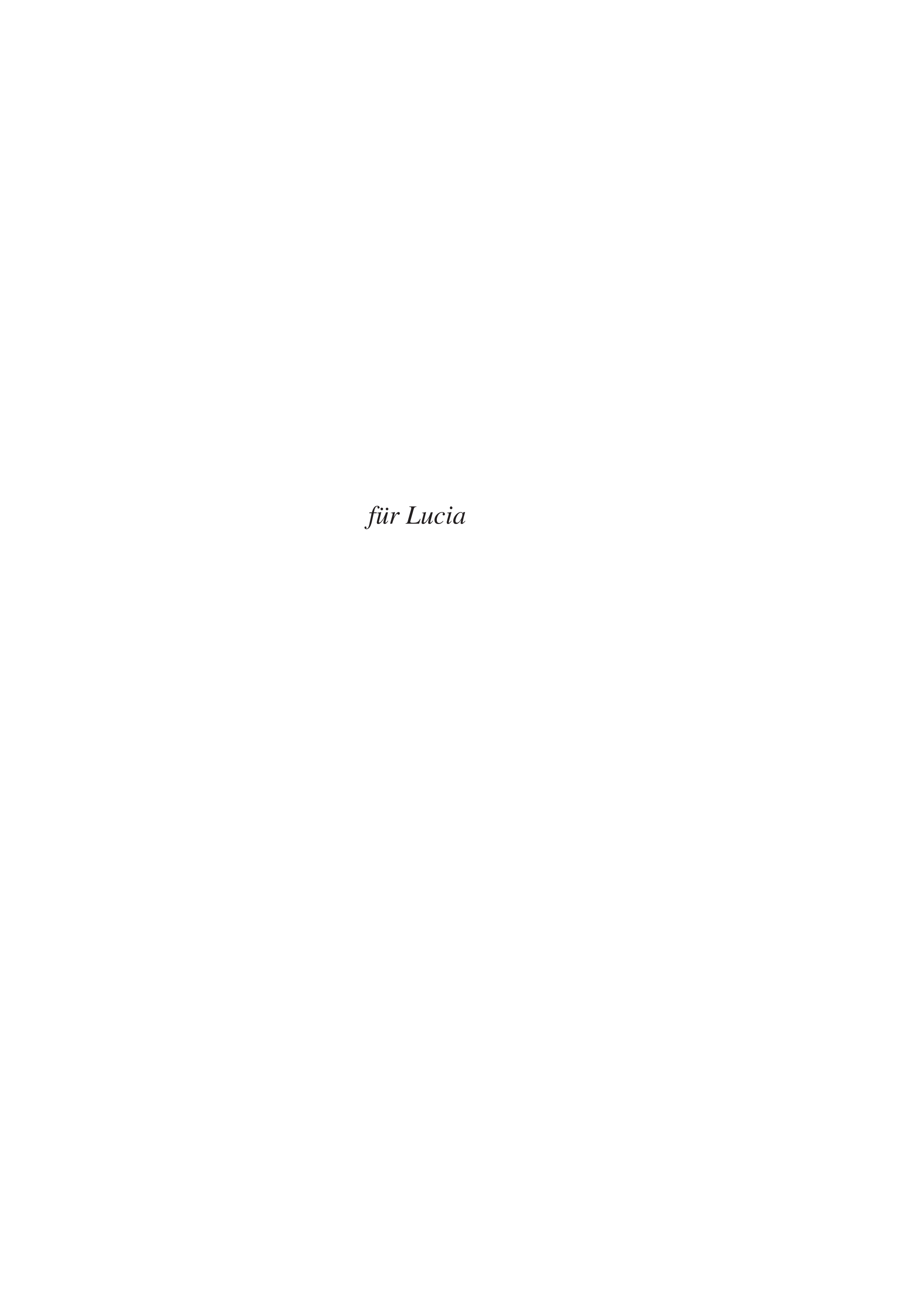
Hrsg.
Claudia Maier-Höfer
Evangelische Hochschule Darmstadt
Darmstadt, Deutschland

ISBN 978-3-658-21237-7 ISBN 978-3-658-21238-4 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany



für Lucia

Vorwort der Herausgeberin

Im Rahmen einer internationalen Tagung an der Evangelischen Hochschule/ Darmstadt im Mai 2017 haben wir in Vorträgen und einer Podiumsdiskussion die Vielfalten von Kindheiten zum Thema gemacht.

Die Situationen, die junge Menschen in ihrem Aufwachsen betreffen und verantwortliche Zeug*innen auf den Plan rufen, damit sie von ihren Perspektiven und Standpunkten aus Stellung beziehen können und dabei Mitwirkende haben, sind sehr vielfältig. Sie sind vielfältig in Bezug auf Dynamiken von Diskriminierung und Ausschluss, die Kinder in ihren Lebensweisen und ihrer Herkunft beeinträchtigen können. Sie sind aber auch vielfältig in Bezug auf Dynamiken von Dominanz und Unterdrückung, die Kindheiten berühren und die Kinder erleben und darauf bezogen entsprechend handeln.

In dem Band „Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften" (2016) haben wir bereits Diskurse, Diskussionen und ein grundlegendes Verständnis der Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention dargestellt. Dieser Katalog der Kinderrechte, der seine eigene Geschichte hat, wird in vielen Situationen immer wieder neu verwirklicht. Diesen Aspekt möchten wir mit unseren Beiträgen erkennbar machen. In diesem Sinne setzen wir die Diskussionen, die der Bezug zu den Kinderrechten von denjenigen fordert, die sich in den Analysen, in der Praxis, den Forschungen und Diskursen darauf beziehen, fort.

Eine besondere Aufmerksamkeit bekamen in der Podiumsdiskussion die Dynamiken von Transnationalität, Flucht und Migration sowie Postkolonialität und De-Kolonialisierung. Diesen möchten wir mit dem vorliegenden Band Rechnung tragen.

Ich danke allen, die bei der Tagung und bei der Publikation mitgewirkt haben und weiterhin eine lebendige Zusammenarbeit mit ihrer Berichterstattung über aktuelle Geschehnisse in eigenen Forschungen, Texten und Aktionen, in Tagungen, Seminaren und im Gedankenaustausch ermöglichen.

Prof. Dr. Claudia Maier-Höfer

Inhaltsverzeichnis

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeberin

Dr. phil. Claudia Maier-Höfer, Professorin berufen für Kindheitswissenschaften an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Entwicklung des Studiengangs Bildung, Erziehung und Kindheit/Childhood Studies, Erarbeitung eines Paradigmas der Angewandten Kindheitswissenschaften. Schwerpunkte: aisthetisch-ästhetische Bildungsprozesse bei Kindern und Erwachsenen, soziale Transformation, De-Kolonialisation, Trans*Kindheiten, Inklusion von Kindern mit Autismus, Stadtteilforschung und Tiefenhermeneutik. Leiterin des blogs „Selbstbestimmte Kindheiten"; E-Mail: claudia.maier-hoefer@eh-darmstadt.de.

Autorenverzeichnis

Sara Amadasi received her PhD in social sciences at the University of Padova (Italy). Her research interests concern children with a migrant background and involved in transnational journeys, and children and youth participation in intercultural communication processes. She has published the paper '"I already have a culture." Negotiating competing grand and personal narratives in interview conversations with new study abroad arrivals' (2017, with Adrian Holliday) and she is currently co-writing a book on small culture formation and intercultural communication (2019, with Adrian Holliday); E-Mail: sara.amadasi@unimore.it.

Dr. Manfred Liebel, Prof. a.D. für Soziologie an der Technischen Universität Berlin; Mitgründer und Schirmherr des weiterbildenden Masterstudiengangs "Childhood Studies and Children's Rights" an der Fachhochschule Potsdam;

Berater der Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika und Afrika; stellv. Vorsitzender des Beirats der National Coalition Deutschland – Netzwerk für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention; E-Mail: mliebel@ina-fu.org.

Urszula Markowska-Manista, PhD, field researcher, co-director of M.A. Childhood Studies and Children's Rights FH Potsdam, Adjunct Professor at the University of Warsaw (Faculty of Education). Main research interests: the daily life, rights, childhood and education of children in fragile contexts in culturally diversified environments. Author, co-author and academic editor of monographs: Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną/Child with diverse cultural backgrounds in Poland. Research on school education 2017; An Introspective Approach to Women's Intercultural Fieldwork (editor) 2017, The Interdisciplinary Contexts of Reintegration and Readaptation in the Era of Migration – an Intercultural Perspective (co-editor) 2016; E-Mail: u.markowska-ma@uw.edu.pl.



Einleitung: Was sind aktuelle Fragen der Angewandten Kindheitswissenschaften und wie kann man sie stellen?

Claudia Maier-Höfer

Die Kinderrechte in Bezug zu dominierenden Werten, Normen und einer Orientierung an westlichen Denktraditionen und strukturellen Gefügen zu untersuchen und neue Diskussionsbereiche entstehen zu lassen, führt uns in diesem Band mit dem Titel „Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart – Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftspolitischer Herausforderungen" zusammen. Insofern ist die Universalität der Kinderrechte als eine UN-Konvention ähnlich wie die Vereinbarung über die Menschenrechte ein Bezugspunkt, um sich Sicherheit, Gleichstellung und Gerechtigkeit zumindest vorstellen zu können. Wie kommen aber Menschen, insbesondere junge Menschen, in konkreten Situationen zu Vorstellungen darüber, was sie in Bezug zu der Konvention und den Vereinbarungen fordern können?

Was diese Frage dafür bedeutet, sich von aktuellen Geschehen in der Welt beeinflussen zu lassen und die lokalen und globalen Kontexte in einem Zusammenhang zu sehen, möchten wir nachfolgend in unseren Beiträgen erarbeiten.

Die aktuelle Situation der Migration und Flucht von Kindern ist mit globalen und lokalen Herausforderungen für ein kinderrechtlich orientiertes Denken und Handeln verbunden. Die Forschungen und Konzepte, um Zusammenhänge zu erklären und aktuelle Situationen zu verstehen, haben in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung. Eine ebenso wichtige Bedeutung hat auch die Vermittlung der Situation durch die Politiker*innen, die Medien und die Wissenschaftler*innen.

C. Maier-Höfer (✉)
Darmstadt, Deutschland
E-Mail: claudia.maier-hoefer@eh-darmstadt.de

C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart,* https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4_1

Verschiedene Politiker*innen wie auch verschiedene Forschende gehen mit den Herausforderungen auf unterschiedliche Weise um, wie z. B. mit der Situation, dass sehr viele geflüchtete Menschen in Griechenland als der Außengrenze Europas ankommen. Dabei gibt es nicht nur eine undifferenzierte Antwort dazu, wer die Verantwortung hat, die Menschen aufzunehmen. Es gibt sehr viele Reaktionen, unterschiedliche Rhetorik und auch unterschiedliche Aktionen, um geflüchteten Menschen zu helfen. Doch es gibt auch Rechtekataloge, die Handlungssicherheit für die Behörden schaffen und die Werte der Mitmenschlichkeit beschreiben. Insbesondere die *UN-Kinderrechtskonvention*[1] ist für die Diskurse und Praktiken von enormer Bedeutung, um die Situation der Mädchen und Jungen nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Maier-Höfer 2017) Ich möchte daran erinnern, dass eine erste Form eines für Kinder formulierten Rechtekatalogs von Eglantyne Jebb am Ende des Ersten Weltkriegs vorgelegt wurde. Die Situation der Kinder schien allen Politikern aus dem Blick geraten zu sein. In dieser Situation ist *Save the Children* als Organisation entstanden, die sich insbesondere über die Grenzziehung von Nationen hinweg für alle Kinder einsetzt.

Diese Rechtekataloge sind aber keine perfekten Lösungen und nehmen den Menschen nicht die Verantwortung dafür ab, in konkreten Situationen neue Formen des Miteinanders und der Mitmenschlichkeit zu gestalten.

Mehr als ein Drittel der Menschen, die bisher in Griechenland bei ihrer Flucht nach Europa ankamen, sind Kinder.Wie stellen sich die Mädchen und Jungen aus den verschiedenen Ländern und Kulturen vor, welche und wie sie sich Mitmenschlichkeit in ihrer besonderen Situation wünschen können?

Zur aktuellen Herausforderung: Flucht und Migration vor dem Hintergrund der „Kunst des Regierens“

Seit einigen Jahren legen Menschen auf der Welt weite Strecken zurück und verlassen ihre ursprünglichen Lebensorte. Sie sind auf der Flucht vor Krieg, Terror und Hunger in ihrem Land.

Diese Fluchtbewegungen, die teilweise lokal begrenzt sind, sich aber auch über die ganze Erde erstrecken, setzen Gesellschaften und ihre strukturellen Gefüge in Gang, wenn sie nicht schon durch Wandlungsprozesse ausgelöst wurden, die nicht nur mit einem Land zu tun haben, sondern mit der Globalisierung

[1] https://www.kinderrechtskonvention.info/.

und einer weitreichenden, im Umfang wie im Detail schwer zu verstehenden historischen Dynamik zwischen den Ländern.

Es wird erkennbar, wie Gesellschaften funktionieren, was den Menschen wichtig ist und auf welche Weise sie „regiert" werden. Es wird eine Wahrheit über das Zusammenleben sichtbar, überall an vielen Orten. Diesen Blick auf die „Kunst des Regierens" hat Michel Foucault (2008, 2012) entstehen lassen. Er hilft uns, Zusammenhänge zu verstehen, die das Zusammenleben der Menschen betreffen und die Art und Weise, wie sie sich als Subjekte begreifen. So ist etwa ein Ereignis in der Geschichte wirkungsvoller, um Gefüge in Bewegung zu setzen, als die Geschichte selbst, wenn sie als Ursache von komplexen Situationen aufgefasst werden würde. Singuläre Ereignisse können enorme Wirkungen auslösen, auf die eine oder andere Weise, entsprechend dem, wie Menschen in strukturellen Gefügen miteinander verbunden sind und sich miteinander auf neue Weise verbinden. Die Bedeutung des Handelns von Menschen und auch von wenigen Menschen erkennt Foucault als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungen. Es müssen nicht große, weltweite Revolutionen und Umbrüche sein, die die Welt verändern, und es geschieht meist nicht von jetzt auf gleich.

Wie Regierungen diese Situationen auf positive Weise balancieren können, hängt damit zusammen, welche Unterstützung sie den Menschen geben, sich in ihrem Zusammenleben für das Zusammenleben zu engagieren.

Im gegenwärtigen Regierungssystem des Neoliberalismus, so hat es Foucault (2001) beschrieben, sind es die markt- und konsumorientierten Perspektiven, die die Regierungen, insbesondere in der Europäischen Union als Wirtschaftsgemeinschaft, zum Handeln inspirieren. Das Nicht-Handeln und die Aleatorik des Marktes sichert die Regierung, indem sie z. B. die Selbstverantwortung für Bildung und Ausbildung fördert, d. h. einzelne Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen nicht direkt unterstützt, sondern vermittelt darüber, sie mit Selbstverantwortung auszustatten, auf welche Weise auch immer. Spannungen entstehen, wenn die Menschen, die regiert werden, und die Menschen, die regieren, keinen gemeinsamen Wertekonsens finden können und sich nicht klar darüber verständigen, was unterstützt werden muss, damit alle zurechtkommen und niemand von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen wird. Es muss klar sein, wo eine Härte gegenüber Menschen entsteht, die nicht mehr vor den Werten, die die Würde des Menschen begreifen, gerechtfertigt werden kann.

Hier erweist sich aktuell in Europa die Konzentration auf die wirtschaftliche Stärke als sehr fragiles Konzept zum einen des Zusammenhalts der Regierenden der einzelnen Länder der Wirtschaftsunion und zum anderen der Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen der Regierenden durch die Menschen, die regiert werden.

Dass sich der Staat zurückgezogen hat, ist zum einen gut, denn es gibt – scheinbar – keine Vorschriften und alle können nach ihrer Façon leben. Hauptsache, man ist fit für den Arbeitsmarkt und man lässt sich fit machen. Zum anderen ist es aber nicht gut, weil die Menschen Dynamiken in Gesellschaften ausgesetzt sind, die sie selbst nicht kontrollieren und positiv für sich verändern können, wenn sie keine Unterstützung bekommen (vgl. Maier-Höfer 2014). Was dabei von staatlicher Seite zu tun ist, lässt sich nicht notwendigerweise als Kosten-Nutzen-Rechnung aufstellen, um wiederum die Profite für den Staat bzw. die wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu kalkulieren und in Bezug dazu Entscheidungen für Finanzierungen zu treffen.

Die Entscheidungen von Regierungen und länderübergreifenden Kooperationen basieren auf Referenz- und Wertuniversen, die mit den Entscheidungen selbst in Szene gesetzt werden und erkennbar sind. Wer nimmt daran teil, die Referenz- und Wertuniversen so weit als Prozesse und für demokratische Prozesse offen zu halten, solange sich die Welt ständig erneuert und immer wieder andere Konstellationen von Vielfalt entstehen, weil sich Menschen in ihren Lebenszusammenhängen nach ihrer Façon einrichten?

Der Liberalismus der Werte und die Freiheit der Menschen, in Würde zu leben, erzeugen Vielfalt auf vielfältige Weise. Das ist der Motor der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse. Wenn die Rede über die Vielfalt allerdings in demagogische Rhetorik umschlägt und die Überlegenheit einer Gruppe von Menschen über eine andere systematisch geplant wird, z. B. im Rückgriff auf digitale Medien und deren Verbreitungsprinzipien, um mehr Stimmung zu machen, als Meinung im Sinne von demokratischem Austausch zu bilden, wie der Vorfall zeigt, dass die Daten von 87 Millionen Facebook-Nutzern von der Firma *cambridge analytica* untersucht wurden, um deren Ausdrucksweisen zu kopieren und damit Inhalte ideologisch eingefärbt zu vermitteln, geraten Referenz- und Wertuniversen aus den Dynamiken heraus, in denen sie sich aus dem konkreten Miteinander und der Mitmenschlichkeit heraus herleiten und rechtfertigen lassen. Den Gefahren für die Demokratie und dem von den Menschen in ihrem Zusammenleben gestalteten Wandel wird in der aktuellen Form der „Kunst des Regierens" einmal mehr zu wenig Bedeutung beigemessen. Die aktive Auseinandersetzung von Menschen mit der Art und Weise, wie sie regiert werden, ist ein Aspekt, den man vor diesem Hintergrund erkennen kann.

Wie und ob Menschen an den Veränderungen der damit verbundenen Dynamiken gestaltend teilhaben, ist eine solche Grundfragestellung der Angewandten Kindheitswissenschaften und insbesondere die, welche Bedeutung die Generation der Kinder in diesem Kontext hat (vgl. Maier-Höfer 2016). Es wird vorausgesetzt, dass die Art, wie Menschen zusammenleben und wie sie regiert werden,

nicht naturgegeben oder ein „Schicksal“ ist, je nachdem, in welchem Land man aufwächst, sondern „gestaltbar“ ist. Genauso wenig ist es naturgegeben oder ein Schicksal, dass Menschengruppen anderen Menschengruppen überlegen bzw. unterlegen sind.

Die Menschen sind Menschen ihrer Epoche und gestalten sie aktiv, davon geht Foucault aus. Es lässt sich keine Situation als „es ist schon immer so und so wird es immer sein“ erklären. Die Suche nach Konstanten würde dann nicht in der Herstellung von „so war es schon immer“ liegen und „so machen wir weiter“. Als Konstante begreift Foucault die gesellschaftlichen Dynamiken, die Wahrheitsregime herstellen: Es wird möglich, über etwas zu sprechen und auf eine besondere Weise zu sprechen. Dann hat sich etwas verändert. Das, was gesagt werden kann, hängt nicht notwendigerweise mit den Ausdrucksmitteln zusammen. Inhalte und Ausdrucksmittel setzen sich aber gegenseitig voraus. Das entspricht dem Prinzip des „Diagramms“, das Foucault als Konzept für seine Analyseweise von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen erarbeitet hat. Es kann mehr und anderes werden, was sich im Miteinander-Sprechen von Menschen in Gesellschaften Geltung verschaffen kann, wenn Mitmenschen sich für neue Inhalte öffnen und sich von Ausdrucksweisen inspirieren lassen, die sie bislang nicht gewohnt waren und noch gar nicht einordnen können.

Mit diesen Gedanken möchte ich die Leser*innen auf die Rezeption der Beiträge vorbereiten und ihnen noch folgende Fragen für eine Analyse mitgeben:

- Wie kann uns ein Konzept, wie z. B. die „Kunst des Regierens“ von Foucault, helfen, die aktuelle Situation in unserer Gesellschaft weiterzudenken?
- Wer hat die relevanten Sprecher*innenpositionen inne?
- Was wird dort gesagt und was wird verschwiegen und zum Schweigen gebracht?
- Welche Formen des Ausdrucks und welche Themen gibt es noch am Rande des öffentlichen Spielfelds zum Diskutieren?
- Wer sind dort diejenigen, die von sich auf eine andere noch unbekannte Art und Weise erzählen und Fluchtlinien zu den Wahrheiten erzeugen, zu dem, was bereits gesagt worden ist und gesagt werden kann und was sich nicht wiederholen muss, wenn man das Thema bespricht, um in der Wiederholung des Selbstverständlichen seine Wahrheit zu erzeugen?

Diese Fragestellung, wer was sagt und was gehört oder nicht gehört wird, die Foucault als bedeutsam für das Verständnis von Regiert-Werden und Sich-selbst-Regieren, sodass man besser regiert werden kann, aufwirft, kann wichtig werden, wenn sich die Menschen und die Gesellschaften bewegen. Das „Wahrheitsregime“

(vgl. Foucault 2009) stellt die Umfassung für das Selbstverständliche her. Alles, was darüber hinausgeht, erfordert den Einsatz, sich selbst beim Zuhören verändern zu lassen. Was bedeutet es, dass man sein Zuhören, sein Verstehen für etwas öffnet, was neu, vielleicht auch unverständlich und unvernünftig erscheint, denn es wird etwas gesagt, was vorher verschwiegen werden konnte oder zum Schweigen gebracht wurde?

Die Herstellung von Sprecher*innen-Positionen durch Forschung

Mit dem Forschungsprojekt „Neue Beziehungen entstehen"[2] haben Wissenschaftlerinnen der Universität Vechta einen Rahmen hergestellt, um die Menschen zu Wort kommen zu lassen, die sich in der Region um Menschen gekümmert haben, die als Geflüchtete angekommen sind. Diese ehrenamtliche Arbeit wurde auf eine besondere Weise dokumentiert.

Für ein Projekt in Vechta konnten Menschen aus Vechta und Umgebung gewonnen werden, um eine Art von Patenschaft für Menschen zu übernehmen, die als Geflüchtete in der Gegend ankamen. Im Rahmen dieses Projekts entstand dann eine Forschungsfragestellung, die insofern besonders ist, als sie die Thematik von Flucht und Migration nicht vor dem Hintergrund der Probleme beim Ankommen in einem anderen Land und einer anderen Kultur aufnimmt. Diese einseitige Sichtweise auf die Probleme und die Situation der Menschen, die ankommen, konnte in dem Projekt und mit der Forschungsfrage aufgelöst werden.

Im Interesse aller war, was sich in den Begegnungen im Kontext des Patenschaftprojekts sowohl bei den geflüchteten Menschen als auch bei den Ehrenamtlichen ereignet hat, was für sie neu war und für sie jeweils etwas verändert hat.

In dem Forschungsprojekt, das von Wissenschaftlerinnen der Universität Vechta im Rahmen einer Forschungswerkstatt mit Studierenden entwickelt und durchgeführt wurde, steht das Erzählen im Vordergrund. Die ehrenamtlichen Helfer*innen und die Menschen, die in Vechta ankamen, haben von ihren Begegnungen in diesem Projekt erzählt. Es wurde zunächst gefragt, ob Dolmetscher*innen dabei sein sollen, und es wurde klargestellt, dass die Menschen nicht über ihre Flucht sprechen müssen und dass die Informationen, soweit nicht gewünscht, nicht an Dritte weitergegeben werden.

[2] https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/forschung/neue-beziehungen-entstehen/, abgerufen: 07.05.2018.

Eine Form der Präsentation der Erzählungen sind Poster, die Text und Bild so zusammenstellen, dass man als Außenstehende einen Eindruck vom Miteinander der ehrenamtlichen Helfer*innen und geflüchteten Menschen bekommt. Die teilweise sehr großen Poster stellen ein visuelles Signal für ein gelungenes Miteinander dar, das von dem „Tandem“, wie in dem Forschungsprojekt die Gemeinschaft aus Ehrenamtlichen und Geflüchteten genannt wird, selbst gestaltet werden konnte.

Von den Texten möchte ich einige Passagen wiedergeben:

Herr Spille (71), Ehrenamtlicher aus Vechta, sagt zum Erstkontakt mit Thabet (20) und Omar (17): „Ich bin darauf zugegangen mit ganz viel Spannung, weil ich wusste, dass ich jetzt junge Menschen mit einer Geschichte treffe, die sie mir irgendwann einmal erzählen.“ Für Herrn Spille war es wichtig, den beiden jungen Männern, Thabet und Omar bestimmte Regeln des gelingenden Zusammenlebens zu verdeutlichen. Er sagt: „Ich fand es ganz wichtig, in einem relativ frühen Zeitraum mit ihnen über die Auswirkungen von Artikel 1 des Grundgesetzes zu diskutieren. Die Würde des Menschen, eines jeden Menschen, ist unantastbar. Mit all dieser Bandbreite von Mann und Frau, sexueller Orientierung, Behinderung und was auch immer.“

Zu den gemeinsamen Unternehmungen sagen alle, dass sie über allgemeine Dinge, wie etwa Politik, Sport und Wetter, sprechen und versuchen, Probleme gemeinsam zu lösen. Sie versuchen dabei, die gemeinsame Zeit möglichst unkompliziert und fröhlich zu verbringen.

Herr Spille fügt hinzu: „Ich spüre manchmal eine versteckte Grundtraurigkeit, durch Entwurzelung der Heimat […].“

Manfred Reiter, ein Ehrenamtlicher, sagt: „Ehrenamtliche Tätigkeit soll weiterhin gut funktionieren, trotz Anschlag in Berlin und der Befürchtung, dass dieses häufiger in Zukunft vorkommen könnte, sollen wir unser Leben und unsere Einstellung nicht ändern.“

Sven (27) erzählt im Interview, dass sie beide, er und Ihab (23), auf einer Wellenlänge seien und immer wieder feststellten: „Ah, krass, du denkst genauso wie ich.“

Ihab erzählt: „Wir diskutieren über alles: Religion, Politik, die Länder, das Leben, Philosophie und Geschichte.“

Die Auswertung ergibt: „Beide haben wesentliche Dinge voneinander gelernt: Ihab die Integration in die Deutsche Gesellschaft und Sven wiederum hat die Gastfreundlichkeit der Syrer kennengelernt, indem er von Ihab in das Flüchtlingsheim in Goldenstedt mitgenommen wurde.“

Susanne Ahlers-Wübbeler aus Vechta hat eine besondere ehrenamtliche Tätigkeit: Sie ist Vorsitzende der „Freitags-Freizeit Vechta e. V.“ und hat eine

Patenschaft für Dilschan (13) aus Damaskus übernommen: Sie sagt: „Zu sehen, wie die Kinder sich langsam erholen und einfach Freude daran haben, Kinder zu sein, das war es. Das war der Motivator und das ist immer noch der Motivator.“ Von ihrer Tätigkeit aus ist es für sie nicht notwendig, das Wort „Flüchtling“ zu gebrauchen. Sie sagt, dass die Kinder in fünf Jahren keine „Flüchtlinge“ mehr sein werden, sondern Vechtaer Kinder.

Was sie sich vorher nicht vorstellen konnte, war das ganze Ausmaß und das Leid, das dahintersteckt, wenn die Menschen hier ankommen. Durch die Arbeit sagt Frau Ahlers-Wübbeler, dass sie sehr viel Toleranz gelernt hat.

Dilschan und ihre Geschwister finden Deutschland sehr schön, weil hier kein Krieg herrscht. Sie haben aber am Anfang Ablehnung erfahren, z. B. in der Schule.

Herr Konken, der Barkat (21) aus dem Irak unterstützt, sagt, dass sich Deutschland daran gewöhnen muss, dass wir ein interkulturelles Land werden. Herr Konken, der ehrenamtlich Helfer, hauptamtlich Hausmann, ansonsten Theologe ist, sagt, dass er von der jesidischen Religion sehr viel gelernt hat. Er hatte vorher auch nicht gewusst, dass die Kriegssituation im Irak so schlimm ist, weil in den Medien immer vorwiegend von Syrien berichtet wird.

Herr Dr. Joachim, der ehrenamtlich Kinder von benachteiligten Familien unterstützt, wie Severdan (11), den Sohn einer Romafamilie aus dem Kosovo, hofft, dass der Geist der Willkommenskultur erhalten bleibt. Auch er sieht ein Problem, wie er sagt, in den aufstrebenden fremdenfeindlichen Tendenzen. Er sieht sie aber nicht nur in Deutschland. Dem muss mit dem Erhalt des Geistigen und großer Anstrengung entgegengewirkt werden. Für ihn ist es wichtig, dass die geflüchteten Menschen, die in Deutschland ankommen, als Chance und Bereicherung für Deutschland gesehen werden.

Die Ordensschwester Helma Rohe war bei Leyla (38) und ihrer Familie, die aus Syrien kommt. Sie wünscht sich, dass die Hilfe, die sie anbietet, auch angenommen wird, gegenseitiger Respekt gesichert ist und dass die Menschen merken, dass sie Hilfe brauchen. Wichtig ist es ihr auch, die Situation realistisch einzuschätzen und kleine Schritte zu machen. Sie wünscht sich zudem eine gelungene Integration für Menschen, die als Geflüchtete nach Deutschland kommen, und Menschen, die den Mund aufmachen, um auf Ungerechtigkeit hinweisen.

Frau Souad Aad aus Syrien erhofft sich von Deutschland Sicherheit, und diese Erwartung hat sich erfüllt. Herr Lampig, der ehrenamtliche Helfer, erwartet von der Familie Aad nichts. Er wollte nur mit kleinen Dingen helfen und hofft, dass noch mehr Menschen sich ehrenamtlich engagieren. Von der Familie Aad hat er Offenheit und Freundlichkeit erfahren.

Die Erfahrung von Frau S., einer Mitarbeiterin der Universität Vechta, ist, dass Frauen aus geflüchteten Familien zu kurz kommen. Sie sagt außerdem, dass „Optimismus, Offenheit und Spaß zwar helfen, die Ängste und die Sorgen aber nicht gänzlich vertreiben; sie helfen, die Seele zu heilen und die Situation erträglicher zu machen". Dass die Familie aus Aleppo, die sie begleitet, viel lacht, hat Frau S. positiv überrascht. Die Familie sagte: „Wenn man so etwas miterlebt hat bzw. hautnah erfährt, dann wünscht man sich Frieden und Sicherheit auf Erden."

Im Projekt wird die ehrenamtliche Arbeit als Ermöglichung der sozialarbeiterischen Tätigkeiten dargestellt: Alena Pölking von der Stadt Vechta sagt: „Ohne Ehrenamt kein Hauptamt. Ohne die immense Unterstützung der vielen Ehrenamtlichen auf unterschiedlichste Weise wäre unsere Arbeit als Sozialarbeiter nicht möglich."

Das Ehrenamt ist kein Ersatz für Soziale Arbeit. Es ist aber ein Begegnungsfeld, das Vorstellungen dafür und davon öffnet, miteinander verbunden zu leben. Es sind die kleinen alltäglichen Momente, die eine Verbindung schaffen. Das beidseitige Involviert-Sein in die gemeinsame, frei gestaltbare Zeit und die bedingungslose Unterstützung stellen informelle Möglichkeiten dar, sich von den Begegnungen verändern zu lassen und sich mental, reflektierend und mit der eigenen Empathie mit der Situation auseinanderzusetzen, dass geflüchtete Menschen in Deutschland ankommen.

Als Forschungsansatz interveniert diese wissenschaftliche Arbeit in die Realität des „Sprechens" über Migration in Deutschland. Jede Forschungsfrage und jede Anwesenheit von Forscher*innen hinterlässt Spuren, sowohl im Feld, wo geforscht wird, wie auch in den wissenschaftlichen Diskursen und in der Ausbildung von Studierenden. Sprecher*innenpositionen, Themenfelder und Sprachen, um Wahrnehmungen auszudrücken, können neu entstehen.

Die Fragen, die gestellt werden, wer gefragt wird, wie das Gesprochene als Daten ausgewertet und wie es präsentiert wird, sind wichtige Aspekte, um gesellschaftliche Herausforderungen zu erkennen und auf je besondere Weise zu benennen.

Die Poster, die als Präsentation der Ergebnisse entstanden sind, stellen eine besondere Form der Distribution von Wissen dar. Die Ergebnisse, zunächst die „rohen" Aussagen der Menschen, die ästhetisch mit Fotos und Bildern kombiniert auf den Postern von den Studierenden der Forschungswerkstatt gestaltet wurden, erreichen sehr viele Menschen und in einer leicht zugänglichen Sprache, insbesondere auch die Menschen, die erzählt haben und sich selbst auf den Postern wiedererkennen. Diese ästhetische Form eröffnet auf andere Weise als die wissenschaftliche Repräsentation von Forschungsergebnissen Zugänge zur Tiefe einer sozialen Situation, die als solche in dem Projekt nicht vorstrukturiert

war und entsprechend auch nicht als Maßnahme evaluiert werden kann. Dass die Begegnungen gelungen waren, in genau der Weise, wie die Menschen sie selbst in ihrer „Agency“ gestaltet haben, ist daran erkennbar, dass für alle neue Beziehungen entstanden sind. Die geflüchteten Menschen und die ehrenamtlichen Helfer*innen haben sich auf etwas für sie Neues und aufeinander eingelassen.

Der für mich sehr interessante Bezugspunkt dieser Forschung war, dass nicht „über“ die geflüchteten Menschen gesprochen wurde. Es wurden auch nicht nur sie gefragt, welche Veränderungen sie durchmachen müssen, um sich in Deutschland zurechtzu-finden. Es wurde auch danach gefragt, wie sich die ehrenamtlichen Helfer*innen und Helfer verändert haben. Diese Dynamik, gemeinsam in die Migration involviert zu sein, stellt ein großes Potenzial dar, so meine ich, um Vielfalt zu leben. Erkennbar wird, dass ein gegenseitiger Kulturaustausch stattfindet. Nicht nur die geflüchteten Menschen lernen Deutschland kennen, sondern auch die Ehrenamtlichen lernen die jeweilige Kultur kennen, die ihnen in den Begegnungen mit den geflüchteten Menschen und als Erzählung von deren ursprünglichen Lebensorten vermittelt wird.

Die Vorstellungen, die sich die Schwestern (siehe oben) von dem machen, wie sie in Vechta leben wollen, gehen dahin, dass sie in Sicherheit und Würde leben wollen. Dass sie z. B. in der Schule zunächst Ablehnung erfahren haben, wie sie gesagt haben, ist vonseiten der Kursleiterin des Freitagsvereins damit verbunden, dass sie bald einfach dazugehören und wie die anderen Kinder aufwachsen werden. Dass damit aber die Erlebnisse und Erfahrungen, insbesondere von Krieg und Flucht, ausgelöscht werden, die ihre Kindheit von der Kindheit der Vechtaer Kinder unterscheiden, ist zu bezweifeln. Dass noch andere Unterschiede die Schwestern auf negative Weise betreffen werden, bleibt hoffentlich aus.

Viele Ehrenamtliche berichten von ihrer Angst, dass es in Deutschland einen weiteren Rechtsruck geben könnte, und hoffen noch mehr auf die Erfahrung des Kennenlernens und der konkreten Begegnungen in ehrenamtlicher Tätigkeit und darauf, dass noch mehr Menschen sich einfach auf diese Begegnungen einlassen.

Die Bedeutung von Konzepten für die Bearbeitung einer aktuellen Fragestellung

Für die einstmals sogenannte „Migrationsforschung“, so sehe ich es, ist diese Forschung aus Vechta und diese Art und Weise, Ergebnisse zu präsentieren, ein wichtiger Beitrag, der diese Forschungsrichtung verändern wird. Die Fragestellung bezieht sich nicht auf die Migrant*innen als diejenigen, die Migration als Aufgabe oder Leistung zu ihrer eigenen Integration bewältigen müssen.

Es wird von komplexen Veränderungsprozessen bei den Ehrenamtlichen ausgegangen, die das subjektive Empfinden der Begegnungen mit dem Erleben der Diskussionen und Meinungen in der Gesellschaft verbinden. Diese gemeinsamen Wegstrecken, die die Tandems zurückgelegt haben, lassen Befürchtungen und Hoffnungen laut werden. Die Gefahren für das gesellschaftliche Miteinander, wie z. B. der „Rechtsruck" oder die Möglichkeit von terroristischen Anschlägen in Deutschland, werden erkannt und benannt. Es wird nicht nach einfachen Lösungen gesucht. Aus der Erfahrung des Miteinanders im Rahmen des Projekts schöpfen die Ehrenamtlichen die Hoffnung auf ein gutes Zusammenleben in der Gesellschaft. Sie wünschen sich, dass noch mehr Menschen die Erfahrung dieser Begegnungen machen würden.

In dem Forschungsprojekt wird Bezug genommen zu Aussagen von Menschen, die aktiv gestaltend in der Gesellschaft tätig sind und sich dafür öffnen, sich selbst den Prozessen des Miteinanders, von dem niemand so recht weiß, wie es „richtig" ist, zu stellen. Neue Werte und Normen können dabei entstehen. Sich selbst veränderungsbereit und offen für das Kennenlernen von Menschen anderer Kulturkreise zu erleben und vor allem von sich aus über die eigene Gesellschaft und die Bedeutung der Wichtigkeit der Menschenrechte nachzudenken, ist eine besondere Situation für die ehrenamtlichen Helfer*innen, um sich ihre Lebensweise und ihre Hoffnungen bewusst zu machen.

Die Initiatorin des Projekts Margit Stein von der Universität Vechta beschreibt ihr Projekt folgendermaßen:

„Diskussionen um Flüchtlinge sind vielfach fokussiert auf Problemkonstellationen im Herkunfts- oder Zielland. Mit dem Projekt wollten wir den Blick auf die positiven Aspekte gelungener Integration lenken." „Auch sollten so die vielen Ehrenamtlichen, die sich mit hohem persönlichem Engagement und Sachverstand für die Geflüchteten einsetzen, ein Gesicht erhalten. Das, so finde ich, ist den Studierenden auf jeden Fall gelungen."[3]

Studierende interviewten jeweils Tandems von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung und deren ehrenamtlich tätigen Unterstützer*innen. Insgesamt wurden 77 Personen interviewt. 43 Personen hatten Fluchthintergrund und 34 Personen waren Ehrenamtliche. Der Interviewleitfaden wurde zuvor im Rahmen des Projekts gemeinsam erarbeitet. Es wurden zum einen die Poster entworfen, die auf ästhetische Weise die neuen Beziehungen präsentierten, und zum anderen die Daten im Seminar ausgewertet (mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Meyring), und es wurden Seminararbeiten dazu verfasst.

[3]Vgl. Homepage des Projekts, Internetadresse siehe Fußnote 1.

Sophie Weingraber, die als Dozentin die Forschungswerkstatt geleitet hat, schreibt in einem Artikel (Stein und Weingraber 2019, im Druck):

„Die Mehrheit der Befragten mit Fluchthintergrund gab im Rahmen der Interviews und bei den hauptamtlich Tätigen an, dass sie sich gefreut hätten, dass ihnen durch das Interview eine bedeutende Rolle für die wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung zukäme und ihnen durch das Interview Interesse an ihren Erwartungen und Wünschen entgegengebracht werde. Ebenfalls schilderten einige der teilnehmenden ehrenamtlich Tätigen, dass sie im Zuge der Anfrage nach einem Interview eine Würdigung ihres Engagements erfahren hätten. Andererseits war das Interesse, an einem Interview teilzunehmen, im Vorfeld bei den kontaktierten Ehrenamtlichen verhalten, da sie ihr freiwilliges Engagement häufig als selbstverständliche Tätigkeit bezeichneten und Sorge hatten, durch ein Interview in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt zu werden."

Das Gesicht, das die Beteiligten durch die Forschung bekommen haben, ermöglicht es, die Menschen zu erkennen, die „da" sind. Es müssen keine Ideale konstruiert werden, wie es gelingen kann und was man zu tun hat, damit z. B. Integration, die wiederum bestimmte Vorstellungen von dem, „wie man zu sein hat", suggeriert, gelingt. Die Forschungsergebnisse stellten auch andere Dimensionen in den Vordergrund. Es geht nicht um Handlungsanweisungen und Kosten-Nutzen-Analysen. Zu erkennen, dass es Begegnungen sind, die Menschen herausfordern, sich weitere und intensive Gedanken über das Zusammenleben in einer Gesellschaft zu machen, ist ein Ergebnis, das für den Diskurs und die Praxis in welchem sozialen Feld auch immer sehr bereichernd ist.

Auf der methodologischen Ebene ist dieses Konzept, meiner Meinung nach, nicht mehr „Migrationsforschung". Es geht nicht darum, Menschen, die als Geflüchtete in „unsere" Ländern gekommen sind, zu untersuchen.

Die Forschung aus Vechta in den gesellschaftspolitischen und wissenschaftstheoretischen Kontext einzuordnen, bedeutet, zu fragen, von welchen strukturellen und generationalen Verhältnissen es abhängt, welches Wissen über „geflüchtete Menschen" entsteht. An welchen Orten, in den Straßen, in den digitalen Medien, bei der Qualifizierung von Fachkräften und in den Wissenschaften werden welche Statements abgegeben, Differenzlinien gezogen, Dazugehören dürfen definiert, was Integration sein und leisten soll, bestimmt. Welche Fragen werden von welchen Disziplinen aufgeworfen und wer bezahlt welche Forschung?

Ein weiteres wichtiges Element, das entscheidend dafür ist, Fragestellungen in Bezug auf aktuelle Herausforderungen zu entwickeln, sind Konzepte, auf die sich Wissenschaftler*innen beziehen können bzw. die sie in ihren Forschungsarbeiten entwickeln und dann über entsprechende Medien, wie Artikel, Bücher

oder Internetplattformen, weitergeben. Diese Konzepte gehen über das „Selbstverständliche" eines alltäglichen Blicks auf die Welt hinaus. Durch eine Experteneinsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge und entsprechende Tiefe der Auseinandersetzung mit den komplexen Gefügen, die neue Kontexte erkennbar werden lassen, weitet sich der Blick. Man kann nicht nur die Komplexität erkennen, die gerade beschrieben wurde, sondern auch komplexer denken und sich geistig weiterentwickeln.

Der Gesellschaftsanalyst Erol Yildiz hat von einer Metaperspektive aus die „Migrationsforschung" untersucht und hat insbesondere in diesem Kontext den Zusammenhang zwischen Wissen, Fragestellungen der Disziplinen und der gesellschaftspolitischen Praxis des Zusammenlebens von Menschen geordnet. Von der gesellschaftlichen Praxis des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen ausgehend, hat er „Transtopien" untersucht (Yildiz 2015, 2016). Yildiz beschreibt mit diesem Konzept Lebensweisen, wo Menschen in verschiedenen Welten und verschiedenen Orten „heimisch" sind, was Yildiz „mehrheimisch" nennt.

Yildiz beschreibt mit den „Transtopien" die Situation, dass sich in „mehrheimischen" Lebensweisen in urbaner Diversität marginalisierte Alltagspraktiken etablieren. Es sind Alltagspraktiken, die man, wenn man in einer Gesellschaft etabliert ist, gar nicht erkennen und benennen kann, auch wenn man daran teilhat, z. B. environmental im Zusammenleben in einer Stadt. Sie existieren neben und mit den institutionalisierten Praktiken, d. h. mit den Praktiken, die die Gesellschaft „zusammenhalten". Sie funktionieren als Dynamiken in Gesellschaften, die soziale Handlungs- und Begegnungsweisen erweitern können. Es gibt nicht entweder migrantisch oder nicht-migrantisch. In diesem Sinne vermeidet Yildiz den Begriff der „Migrationsforschung", weil er die Gesellschaft spaltend verwendet wird: in die Menschen mit Migrationshintergrund als Gegenstand der Forschung und als „die Anderen", die beforscht werden. Erol Yildiz hat selbst türkische Wurzeln und es ist daher für ihn eigenartig, diese Spaltung, wie der Forschungsansatz sie impliziert, in seiner Forschung fortzusetzen, insbesondere, weil er die Alltagssituationen kennt, die ganz eigene Muster haben. Der fließende Übergang von einem gesellschaftlichen und subjektiv erlebten und belebten Feld in ein anderes kennzeichnet viel korrekter die Lebensweise von Menschen „mit Migrationshintergrund" als „die einen und die anderen".

In der Migrationsforschung, so sagt er, werden interkulturelle Bildungskontexte und Bildungskontexte für Menschen „mit Migrationshintergrund" definiert, die von einem Ausschluss ausgehen und in einem zweiten Schritt zusätzlich eine Marginalisierung herstellen, indem über sie gesprochen und Forschungsfragen entwickelt werden, die von Differenzlinien, die Menschen wertend in

zuschreibende Raster einordnen, ausgehen und sie damit bestätigen. So wird in der klassischen Migrationsforschung nicht sichtbar, was das eigene Leben der Menschen in zwei Heimaten ihnen selbst bedeutet und wie sie sich damit an die Lebensprozesse einer Stadt anschließen. Sie werden als „andere" Gruppe und wie und weil sie „anders" sind, beforscht. Zudem wird ihnen ihre Teilhabe abgesprochen, obwohl sie bereits aktive Begegnungen und Zusammenleben mitgestalten. Es wird gefragt, wie sie am besten integriert werden können, dabei sind sie schon längst „da", mittendrin in den Städten, wie Yildiz erforscht hat, um in ihrer Weise sowohl in der migrantischen Szene wie auch in der westlichen Szene aktiv gestaltend zu sein.

Dass man auf der Ebene von Forschung und Social Justice ganz viel für Menschen tun möchte, die als „Randgruppen" oder „Minoritäten" bezeichnet werden und als ausgeschlossen deklariert werden, hat mehrere Dimensionen, die sich gegenseitig hemmen können. Solidarität ist sehr wichtig. Das Sprechen für die Menschen kann aber schnell anstelle der Menschen geschehen. In diesem Falle geraten sie wieder an die Ränder der Diskurse. Ihre eigenen Leben und ihre Aktivität werden übersehen und übergangen. Die vorherrschenden Sprachen und Präsentationen drängen die Prozesse, eine spezielle Sprache, auch besondere Konzepte für die Darstellung der Thematiken zu finden, zurück. Das ist ein Aspekt von Marginalisierung. Menschen, die marginalisiert werden, finden sich zudem ganz schnell in Situationen wieder, wo ihnen Eigenschaften und Lebensweisen zugeschrieben werden, die mit ihnen gar nichts zu tun haben. Von klassischen theoretischen, rhetorischen und ideologischen Dynamiken aus betrachtet, wird von dem Leben der Menschen nichts erkennbar.

Fragestellungen zu untersuchen, wird von politischen Agenden und Ausschreibungen für Forschungsförderung unterstützt. Wenn diese Unterstützung ebenso von den vorherrschenden Sprachen und Präsentationen von „Problemen" ausgeht, werden die Fachleute ihre Sprecher*innenpositionen erhaben behalten können. Die Menschen in den Feldern würden aber dann marginalisiert, was wiederum die theoretischen Konzepte beeinflusst, die zur Reflexion und zum Begreifen von Zusammenhängen zur Verfügung stehen.

Was bedeutet das Konzept der „Transtopie", um das Leben von Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Orientierung in den verschiedenen Kulturen verstehen zu können?

Die „Transtopie" der Alltagspraxis etabliert sich als Position der Akteur*innen in dem heterogenen Feld z. B. eines Stadtteils und einer Bevölkerung, die bereits aus „Migrant*innen" besteht. Im Zuge der Mobilität und der Mobilisierung unterschiedlicher Denkweisen und Konzeptionen von Diversität entstehen

Handlungspraktiken, die in Ordnungen, die eine Stadt darstellt, als sinnvoll von den Menschen erlebt und in eigener Gestaltungsmacht entwickelt werden.

Yildiz beschreibt als besonderes Kennzeichen der globalisierten Welt eine „mobile Sesshaftigkeit“ oder eine „sesshafte Mobilität“. Sesshaftigkeit an einem einzigen Ort als Norm löst sich auf. In einem solchen Lebenskontext werden Denkbewegungen in Gang gesetzt. Das hat zur Folge, dass sich Lebensentwürfe und Wirklichkeitsauffassungen verändern. Mehrere Lebensorte werden miteinander verbunden und es entstehen durch Transformation im Laufe der Mobilität neue Muster im Denken und Erleben. Die entsprechenden Transtopien lassen eigene Ordnungsmuster erkennbar werden. Neue Bindung und Vernetzungen verknüpfen verschiebene Orte miteinander. Es ergeben sich neue Kommunikationsformen. Marginalisierte Menschen und marginalisiertes Wissen wird erkennbar, was wiederum neue Selbstverständlichkeiten entstehen lässt.

Die Mobilisierungen von unterschiedlichen Denkweisen und Handlungspraktiken sind rückläufig, wenn in der Gesellschaft, der Politik, den Medien und auch der Wissenschaft und (Aus-)Bildung Dichotomisierung stabilisiert wird, d. h. die künstliche Spaltung, wie sie Jane Elliott als Blue-Eye-Brown-Eye-Experiment erlebbar gemacht hat. Rhetorik und Ideologie funktionieren zuschreibend und die Menschen in Gruppen spaltend und hierarchisierend. Dass eine Unterdrückung von den dominierenden Praktiken bzw. den Praktiken der Dominierung ausgeht, muss immer mitbedacht werden. Allein die Dichotomie als Denkweise und Form, mit der Vielfalt von Mensch-Sein umzugehen, aufzugeben, löst noch nicht die Selbsteinschätzungen und Attitüden von Menschen auf, die sich überlegen fühlen.

Wenn die Dichotomie durch Mitglieder der (post-)migrantischen Bevölkerung stabilisiert wird, „die einen und die anderen“, die neben der Zugehörigkeit eine Wertung impliziert, dann wird dies als sog. „Parallelgesellschaft“ erkennbar. Wird die Dichotomie von der nicht-migrantischen Gesellschaft stabilisiert, entsteht eine Marginalisierung von Leben und Lebendigkeit der migrantischen Menschen. Als hegemoniale Strategie der Polarisierung von „Wir“ und die „Anderen“ bleibt diskursiv sowohl in der Rhetorik, der Politik, den Medien wie auch in wissenschaftlichen Forschungen und theoretischen Konzepten das sog. „Othering“ verankert. Verbindende Alltagspraktiken und soziale Prozesse, die aus Begegnungen im Wohnumfeld entstehen, werden nicht wahrgenommen. Es scheint als selbstverständlich angenommen werden zu können, dass das „Anders-Sein“ verbunden mit der Setzung einer Norm, der man als Seinesgleichen entspricht, ein Zustand ist und bleibt. Dieses Konzept, auch wenn es implizit vielen Fragestellungen zugrunde liegt, führt in die Sackgasse und in eine Forschungswelt, die die Aktivität der (post-)migrantischen Bevölkerung gar nicht als eigenständiges

„Integrationspotenzial“ erkennen kann. Aus der Perspektive kann man dann wirklich nur die Parallelgesellschaften zum Thema machen und die Frage, wie die „anderen“ Menschen integriert werden können. Entsprechend können sich die Menschen, die in den Parallelgesellschaften leben, keine Lebensweisen affirmieren, die nicht ihren Formen von Sein bzw. Sein-Sollen normativ entsprechen. Der Blick ist wiederum nicht auf das Miteinander im Alltag gerichtet, das die dichotome Setzung mit den Erfahrungen von Begegnungen verändern könnte.

Wichtig ist es zu verstehen, dass es einen Zusammenhang zwischen Forschungsfragen und Konzepten gibt, anhand derer man eine gesellschaftliche Realität untersuchen und erkennen kann. Die jeweiligen Sichtweisen eröffnen nicht nur neue Arten und Weisen, zu forschen und mehr zu verstehen. Es werden neue Handlungsräume, z. B. in den Städten, wie Erol Yildiz sie beschrieben hat, erkennbar. Mit den neuen Forschungsmethodologien können Menschen Sprecher*innenpositionen erlangen, die bislang marginalisiert waren. Mit Hilfe von Expert*innen-Gesprächen können auch spaltende Rhetorik und Ideologien enttarnt werden und neue Möglichkeiten zur Diskussion bieten. Zu der dichotomen Setzung von „Wir“ und „die Anderen“, wie sie im „Othering“ stattfinden, können alternative Modelle und Konzepte zur Darstellung von Vielfalt erkennbar werden, die aus den Alltagspraktiken entstehen und nicht schon vorher durch Differenzlinien und Zuschreibungen und als unveränderbare Wirklichkeit gesetzt werden.

In Bezug zu Diskursen, Konzepten, Forschungen, der Rhetorik der Medien und der Politik werden diese aktuellen Herausforderungen, geflüchtete Menschen aufzunehmen, die europäische Kultur, die Menschenrechte und das Bürger*innen-Sein immer wieder neu bewerten. Möglicherweise ist das, was als weltweite Fluchtbewegung auf europäischem Terrain stattfindet, ein Indiz dafür, dass internationale und globale Spannungen, die Orientierung an der Nation als Gesellschaftskonstellation und die Vorherrschaft westlich-nördlicher Referenz- und Werteuniversen in ihrem Zusammenspiel bislang übersehen oder ignoriert wurden. Wie weit die Mitmenschlichkeit als humanitäre Grundeinstellung zu einer Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung für alle Menschen geht, hängt vom Handeln der Menschen auf unterschiedlichen Ebenen ab. Können Landesgrenzen die Grenzen dieser Mitmenschlichkeit sein? Solche und weitere Fragen stellen sich, wenn es darum geht, Ereignisse in der Welt zu begreifen. Ideologien, Rhetorik, die Einstellungen von Regierungen und der Bevölkerung spielen eine große Rolle dabei, Probleme zu konstruieren und Lösungen zu suchen. Aber auch die Wissenschaftler*innen und die Menschen, die in der Praxis tätig sind, tragen durch ihre Forschungen und Projekte dazu bei, neue Gedanken zu entwickeln und sich Perspektiven zu erarbeiten, um weiter zu blicken als bis zur nächsten Schlagzeile in den Medien.

Von dieser Arbeit und insbesondere von unserer Arbeit als Wissenschaftler*innen wollen wir in diesem Band berichten. Es wird nicht in erster Linie um die aktuelle Situation, dass geflüchtete Menschen in Europa ankommen, gehen. Verschiedene Themen erweisen sich als wertvoll, die Vielfalten von Kindheiten als pädagogische, methodologische und kinderrechtlich orientierte Herausforderungen für die Diskurse und die Praktiken zu begreifen.

Manfred Liebel beschreibt postkoloniale Dilemmata, wenn es darum geht, der UN-Kinderrechtskonvention in allen Ländern Geltung zu verschaffen. Die Lage der Kinder aus westlichem Blick zu verstehen und die Kinderrechte als schützende Bezugspunkte Kindern näher zu bringen, muss vor dem Hintergrund der Vielfalt von Kindheiten mit den Mädchen und Jungen vor Ort erarbeitet werden. Es gelingt nicht, Kindern den subjektiven Rechtsstatus abgeleitet von den Idealen der westlichen Welt zu vermitteln. Die Realität von Kindern in anderen Ländern und auf anderen Kontinenten erfordert es, andere Dynamiken von Schutz und Sicherung des Lebens zu bedenken, als es in westlichen Ländern sinnvoll ist. Dabei werden globale und historische Dynamiken erkennbar, die eine geopolitische Dimension des Kinderrechtsdiskurses erkennbar machen. Manfred Liebel stellt in diesem Zusammenhang das Konzept der *Living Rights* vor. Dass Kinder an der Rechtspraxis mitwirken und Rechtsetzung und Rechtsprechung mittragen können, ist eine Forderung, die das Konzept begründet. Zum anderen muss anerkannt und politisch verwirklicht werden, dass Kinder ihre erfundenen Normen und Praktiken zum einen als Gesetz im Sinne einer staatlich kodifizierten Form einbringen und zum anderen und darüber hinaus ihre Lebenspraktiken über die Anerkennung per Gesetz hinaus im Alltag an die Mitmenschlichkeit anschließen können. Das Sich-Öffnen für die für Kinder bedeutsamen Inhalte und Ausdrucksweisen seitens der Erwachsenen zieht nicht nur Solidarität nach sich, sondern auch eine neue Praxis der intergenerationalen Kommunikation sowie eine neue Praxis für die Verbreitung von Kinderrechten und die Unterstützung der Rechtsposition von Kindern im Austausch zwischen Erwachsenen aus westlichen Gesellschaften und Kindern aus sog. Entwicklungsländern.

Sara Amadasi stellt ihre Analyse zu „transnationaler Kindheit“ vor. Mädchen und Jungen, die mit ihren Eltern immer wieder an verschiedenen Orten in der Welt leben, stellen eine Herausforderung für das Schulsystem dar. Sara Amadasi stellt in diesem Beitrag aber nicht die Bedeutung in den Vordergrund, die „Transnationalität von Kindern“ für die institutionelle Beschulung hat, sondern, welche Herausforderungen für die Sozialwissenschaften bzw. die Sozialforschung und für die sozialen Prozesse damit verbunden sein können. Die Mobilität von Kindern spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, die globalen Dynamiken zu verstehen. Die Mädchen und Jungen, die mit ihren Eltern aufgrund deren

Erwerbstätigkeit oft von Kontinent zu Kontinent reisen, sind tief in diese Dynamiken involviert. Sie sind nicht passiv den kulturellen Einflüssen und den Unterschieden ausgeliefert. Vielmehr konstruieren sie Übergänge zwischen den Orten, indem sie neue Bezugssysteme für sich erarbeiten, um Bedeutung herzustellen und Nähe zu den jeweiligen Orten aufzubauen. Anhand von narrativen Interviews konnte Sara Amadasi den Kindern zuhören und nachvollziehen, wie sie ihre Transnationalität erleben und welche Kompetenzen, welche „agency" sie in diesem Kontext ausbilden. Die Frage, wie die Schule als Institution diese Komplexität, die die Mädchen und Jungen in ihrem System erzeugen, annehmen kann, wird abschließend bearbeitet.

Urszula Markowska-Manista stellt in ihrem Beitrag einen Zugang zur Analyse der Situation geflüchteter und immigrierter Kinder, die in polnische Schulen gehen, dar. Die Schulen, ihre nähere Umgebung und die Gemeinschaften, die sich bilden, sind Bezugspunkte für die Mädchen und Jungen, um sich zu entwickeln. In diese Gefüge dringen jedoch auch politische Einstellungen ein, die Migrations- und Fluchtprozesse in ein bestimmtes Licht tauchen. Diese Einstellungen prägen die Kategorisierung der Mädchen und Jungen, die infolge von Migration und Flucht in Polen angekommen sind, seitens der Lehrer*innen und des Lebensumfelds. Eine Reflexion und eine Distanznahme zu den Kategorisierungen öffnen ein Potenzial zur sozio-kulturellen Transformation der Schule, der Gemeinschaften und der Gesellschaft, wie Urszula Markowska-Manista aufzeigen kann, indem sie den Einfluss von Politik auf die soziale Orientierung von Menschen zum Thema macht.

Claudia Maier-Höfer untersucht De-Kolonialisierungsprojekte als ethisch-ästhetische Beiträge zur Reflexion von Vielfalt. Mit dem Konzept „Zum Sein geben" schließt das Recht der Mädchen und Jungen an die Teilhabe der Gestaltung der Realität. Das, was als Wirklichkeit und Wahrheit bereits erfahren und angenommen wurde, wird um den Beitrag der Kinder zu einem weiteren Erleben von „Sein" im Miteinander erweitert. „Sein" wird hier nicht normativ aufgefasst, sondern als existenzielle Dynamik, sich mit den Lebensprozessen und dem Wissen in der Welt zu verbinden, konzipiert. Das Konzept einordnen zu können, erfordert, tief hinunter zu den Fundamenten der Moderne zu graben und gleichzeitig den Blick in einer ähnlichen Intensität in die Vergangenheit zu richten, um die Prinzipien der Moderne nicht nur als Befreiung des Denkens erkennen zu können, sondern auch als Unterdrückung und Auslöschung anderen Wissens, anderer Ontologien, Epistemologien und Kosmologien, insbesondere durch die Investment-Dikussion in Bezug zu Bildung in der frühen Kindheit. Die heterotopen und heterochronen Gegenwelten stellen von dem Denken der Moderne ausgehend, nicht assimilierbare Ordnungen dar. Eine ökosophische

und de-kolonialisierende Dynamik hilft dabei. Was die Moderne und ihre Prinzipien wie auch die de-kolonialisierenden und ökosophischen Praktiken für die aktuellen Diskurse um die frühe Bildung bedeuten, soll aus diesen weiten Denkbewegungen heraus diskutiert werden.

Die Vielfalt des Aufwachsens von Mädchen und Jungen als Herausforderung für die Darstellung dieser Vielfalt zu begreifen, erfordert, die strukturellen Gefüge als Dynamiken zu erkennen, in denen Kinder aktiv handeln, auch wenn es vorwiegend die Erwachsenen sind, die die strukturellen Gefüge beschreiben und die Sprecher*innenpositionen einnehmen. Involviert sind Erwachsene und Kinder gleichermaßen – dazu muss man aber die Setzungen, was Wirklichkeit ist und was „wahr" ist, öffnen, um das erkennen zu können. Dass Erwachsene und Kinder sich gegenseitig Orientierung über ihre Rechte, ihre Würde und ihre Vorstellungen geben müssen, bedingt, dass es konsequenterweise in den Angewandten Kindheitswissenschaften nicht darum geht, dass Kinder fortan ihr Leben beschreiben, damit wiederum für die Erwachsenen mehr an Wahrheit über Kinder entsteht, die sie in ihren Verwertungszusammenhängen darstellen können. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, die Bedeutung für die Diskurse und die Praktiken zu erfassen, dass junge Menschen selbst eine Vorstellung von ihren Rechten und davon, wie sie sie einfordern, haben. Dass sie zu eigenen Vorstellungen von ihren Rechten kommen können und zu einer Handlungspraxis, verbindet sie vermittelt über eine Bildung in der Vielfalt mit den Erwachsenen im Alltag. In diesen Begegnungen kann die Setzung einer Dichotomie und Komplementarität von Erwachsen-Sein und Kind-Sein überwunden werden. Alternative Praktiken des Miteinanders können erfahren werden, die die Machtstrukturen auflösen und die Expression eines „Seins in Vielfalt" jenseits der Normierungen, die ein Dazugehören (zur Gesellschaft, Nation etc.) mit Bedingungen versehen, erweitern.

Literatur

Foucault, Michel (2001): La Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France 1978–1979, herausgegeben von M. Senellart. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2008): Gouverment des Soi et des Autres, Cours au Collège de France 1982–1983, herausgegeben von F. Gros. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2009): Courage de la Vérité. Cours au Collège de France 1984, herausgegeben von F. Gros. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2012): Du Gouvernement des Vivants. Cours au Collège de France 1979–1980, herausgegeben von M. Senellart. Paris: Seuil/ Gallimard.

Maier-Höfer, Claudia (2014): „Alltag von Gewicht“ – Übergänge und Übertragungen. In: G. Kubon-Gilke und W. Lanwer (Hrsg.): Übergänge. Freiburg: FEL, S. 353–365.

Maier-Höfer, Claudia (2016): Die Suche nach einem Teleskop für die Felder von Macht und Leidenschaften. In: C. Maier-Höfer (Hrsgin.): Angewandten Kindheitswissenschaften: Eine Einführung in das Paradigma/ Applied Childhood Studies: An Introduction to the Paradigm (bilingual textbook). Wiesbaden, Springer VS, S. 1–46.

Maier-Höfer, Claudia (Hrsgin.) (2017): Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Stein, Margit & Sophie, Weingraber (2019): Beziehungs- und Bindungsaufbau in der ehrenamtlichen Begleitung von Geflüchteten. In: Margit Stein, Daniela Steenkamp, Veronika Zimmer & Sophie Weingraber (Hrsginnen.): *Flucht. Migration.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).

UN-Kinderrechtskonvention. https://www.kinderrechtskonvention.info/, abgerufen: 14.08.2018.

Yildiz, Erol (2016): Dazwischen als soziale Praxis. In: Stefanie Bürkle (Hrsgin.): *Migration von Räumen. Architektur und Identität im Kontext türkischer Remigration* Berlin: Vice Versa, S. 140–161.

Yildiz, Erol (2015): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Erol Yildiz & Marc Hill (Hrsg.): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft.* Bielefeld: Transcript Verlag, S. 19–36.



Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte

Manfred Liebel

> Dass es keine verbürgte Universalität der Menschenrechte, sondern nur einen Prozess ihrer Universalisierung gibt, hat […] Konsequenzen dafür, wie jede Konzeption der Menschenrechte sich selbst verstehen und zu sich selbst verhalten muss: Sie muss sich einer permanenten Selbstkritik unterziehen (Christoph Menke und Arnd Pollmann: *Philosophie der Menschenrechte,* 2007, S. 85).

> White people think of themselves as white and without a race, just as men (and often women) consider gender to be an issue for women. The claim of unsituatedness is made by and on behalf of those with power. To the extent the Convention [on the Rights of the Child] deals with children as unspecified, unsituated people, it tends in fact to deal with white, male, and relatively privileged children (Frances Olsen: *'Children's Rights: Some Feminist Approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child',* 1995, S. 195).

Einleitung

Wenn ich in diesem Beitrag[1] von postkolonialen Dilemmata der Kinderrechte spreche, beziehe ich mich auf Versuche, die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte auf Kinder in Regionen des Globalen Südens anzuwenden.

[1]Er basiert weitgehend auf Ausführungen in meinem Buch *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand.* Weinheim & Basel: Beltz-Juventa, 2017.

M. Liebel (✉)
Berlin, Deutschland
E-Mail: mliebel@ina-fu.org

C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart,* https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4_2

Dilemmata ergeben sich bei den Versuchen, zum einen die Kinderrechte zur Verbesserung der Situation der Kinder zu nutzen, zum anderen die Kinder davon zu überzeugen, dass die Kinderrechte für sie einen Sinn ergeben und sie ihr Handeln daran orientieren. Neben allgemeinen Dilemmata, die beim Gebrauch der Kinderrechte auftreten, handelt es sich bei den von mir postkolonial genannten Dilemmata um solche, die sich aus Diskrepanzen zwischen dem westlichen Ursprung und der westlichen Prägung der Kinderrechte und ihrer Anwendung auf Lebenssituationen ergeben, die von der Situation in den vergleichsweise wohlhabenden Ländern des Globalen Nordens verschieden sind. Diese Dilemmata treten vor allem dann auf, wenn die erwachsenen Personen oder die Organisationen (in der Regel international agierende NGOs), die die Kinderrechte den Kindern nahebringen wollen, aus dem Globalen Norden stammen oder dort ihren Hauptsitz haben.

Bei der Rede von „postkolonial" orientiere ich mich an Grundgedanken der sog. postkolonialen Theorien (zum Überblick vgl. Kerner 2013; Castro Varela und Dhawan 2015). Bei allen Unterschieden im Detail ist ihnen gemeinsam, dass sie die vermeintliche Überlegenheit und den Vorbildcharakter der europäischen Moderne und die aus ihr abgeleiteten Modernisierungs- und Entwicklungskonzepte und -strategien infrage stellen. Sie machen darauf aufmerksam, dass die vermeintlichen Errungenschaften der europäischen Moderne das Ergebnis von Eroberung, Unterdrückung und Ausbeutung sind, die mit der rassistischen Abwertung und Diskriminierung der Menschen anderer Erdteile (und Hautfarbe) einhergingen und sich in postkolonialen Konstellationen ungleicher Macht fortsetzen. Bei der Kritik dieser weltweit fortbestehenden asymmetrischen Machtverhältnisse beziehen sie sich zum einen auf materielle, zum anderen auf mentale Aspekte, ohne beide absolut voneinander zu trennen. Die materiellen Aspekte werden in den ungleichen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen und ihren Auswirkungen auf das Leben der Menschen im Globalen Süden verortet. Die mentalen Aspekte zeigen sich in der Dominanz von Denkweisen und Wissensformen, die das im Globalen Süden vorhandene Wissen entwerten oder unsichtbar machen, eine Art epistemischer Gewalt. Mit anderen Worten, die postkolonialen Ansätze wenden sich gleichermaßen gegen die „Subalternisierung der Wissens- und Seinsformen der kolonisierten Subjekte" (Quintero und Garbe 2013, S. 9) und beanspruchen, hinsichtlich des Wissens ebenso wie der Lebenspraxis eigenständige und eigensinnige Alternativen aufzuzeigen, die auf den Erinnerungen der kolonialen und den Erfahrungen der postkolonialen Subjekte beruhen. Diese vorgestellten Alternativen beschränken sich nicht auf die Wiederbelebung kultureller Traditionen oder gar auf die Beschwörung vermeintlicher Ursprünge, sondern gehen mit der Hoffnung einher,

„transmoderne" und „interkulturelle" Perspektiven aufzuzeigen, die über die trennenden und absolutistischen Denkmuster der westlichen Moderne hinausgehen, ohne sie zu negieren (vgl. Dussel 2013).

Ich spreche von Dilemmata in dem Sinne, dass es keine eindeutigen oder widerspruchsfreien Antworten und Lösungen für die Probleme gibt, die sich bei der Anwendung der Kinderrechte ergeben. Ich sehe darin keinen Grund zu resignieren, sondern eher eine Herausforderung zum Nachdenken über scheinbar Selbstverständliches – und zur Suche nach Alternativen. Bei den, im Folgenden zur Sprache kommendem Dilemmata lassen sich allgemeine Dilemmata, die überall und in jeder Situation auftreten, von spezifischen, hier postkolonial genannten Dilemmata unterscheiden, die sich vor allem im Nord-Süd-Verhältnis bemerkbar machen. Sie zeigen sich vor allem in den Widersprüchen zwischen Universalitätsanspruch einerseits und kultureller Differenz sowie sozialer Ungleichheit (der Macht) andererseits. Um sie zu verstehen, ist es notwendig, sich über die Ambivalenzen klar zu werden, die in Menschenrechten allgemein und den Kinderrechten im Besonderen angelegt sind.

Wer sich heute mit Kindern und Kindheit(en) in der Welt befasst und sich über ihre universellen Rechte klar werden will, muss auf die UN-Kinderrechtskonvention Bezug nehmen. Dieses 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen einstimmig beschlossene und von fast allen Staaten (mit Ausnahme der USA) ratifizierte völkerrechtliche Übereinkommen ist nicht nur der Kulminationspunkt eines Prozesses, der auf die Postulierung der Menschenrechte in der europäischen Aufklärung zurückgeht. Es hat auch die seitdem weltweit geführten Debatten um das, was kindgemäß ist und Kindern zusteht, stark geprägt. In diesen Debatten wird die UN-Kinderrechtskonvention keineswegs einhellig begrüßt. Neben denen, die Kinderrechte überhaupt in Zweifel ziehen, weil Kinder keine zum rationalen Denken fähige Menschen seien, werden selbst von Kinderrechtsbefürwortern mindestens zwei gegensätzliche Positionen vertreten. Während die einen die Kinderrechtskonvention als „Meilenstein" (UNICEF) auf dem Weg zu einer besseren Kindheit betrachten und nur noch ihre mangelnde Umsetzung beklagen, sehen die anderen in ihr ein imperiales eurozentrisches Projekt, mit dem die westlichen Vorstellungen von Kindheit ungeachtet kultureller Diversität globalisiert und dem „Rest der Welt" aufgedrängt werden.

Ich will versuchen, über diese kontroversen Positionen hinauszugehen und zu einer differenzierteren Beurteilung zu gelangen. Die mit der Kinderrechtskonvention transportierte Kindheitskonstruktion ist ohne Zweifel westlichen Ursprungs und kann mit dazu beitragen, Kindheiten zu missachten und fehl zu deuten, die dieser Konstruktion nicht entsprechen. Aber es ist auch anzuerkennen, dass die Konvention für die Nöte und Interessen von Kindern, die bislang wenig

Beachtung fanden und auf die wenig Rücksicht genommen wurde, sensibilisiert hat. Vermutlich wären die an Kindern über Jahrhunderte verübten Gräuel und Verbrechen allein durch das Vorhandensein eines völkerrechtlichen Übereinkommens zu Kinderrechten nicht verhindert worden, aber mit der Konvention ist ein rechtliches Instrument entstanden, das solche Gräuel und Verbrechen wirkungsvoller anzuklagen und zu bekämpfen erlaubt. Nicht zuletzt durch Kinder selbst, die sich nun auf international verbürgte eigene Rechte berufen können.

In den letzten Jahren sind Forschungsansätze entstanden, die für eine differenzierte Beurteilung der Kinderrechte – auch in postkolonialen Zusammenhängen – hilfreich sein können. Diese Ansätze firmieren unter Bezeichnungen wie „Kinderrechte von unten" (*Children's Rights from Below:* Liebel 2012, 2009), „Kinderrechte als Lebende Rechte" (*Living Rights:* Hanson und Nieuwenhuys 2013) oder „Kritische Kinderrechtsstudien" (*Critical Children's Rights Studies:* Vandenhole et al. 2015). Ihnen ist gemeinsam, dass sie Kinderrechte nicht nur als legales Konstrukt betrachten, das für sich selbst spricht und nur noch umgesetzt werden muss, sondern als historisch gewachsenes spezifisches Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen, das prozesshaft und in kontextbezogener Weise zu verstehen, zu handhaben und weiterzuentwickeln ist. „Kinderrechte umfassen nicht nur Regeln, sondern beziehen sich auch auf Strukturen, Beziehungen und Prozesse" (Reynaert et al. 2015, S. 5). Diese neuen Ansätze bezweifeln nicht, dass Kinderrechte und die UN-Kinderrechtskonvention als ihre gegenwärtig wichtigste rechtliche Grundlage für alle Kinder der Welt gelten. Aber sie machen auch darauf aufmerksam, dass Kinderrechte für Kinder je nach Lebenssituation verschiedene Relevanz und Bedeutung erlangen können und immer wieder hinsichtlich ihres Universalitätsanspruchs und ihrer Angemessenheit kritisch zu hinterfragen sind.

Um dem Dilemma eines eurozentrischen Verständnisses und entsprechenden Gebrauchs der Kinderrechte zu entgehen, hat Roy Huijsmans (2016) in einer Rezension zweier Studien zur Bedeutung und dem Umgang mit Kinderrechten in Indien (Balogapalan 2014) und Ägypten (Morrison 2015) vorgeschlagen, die Idee der Kinderrechte zu „de-zentrieren". Dieser Vorschlag lehnt Kinderrechte nicht aufgrund ihrer europäischen Vorgeschichte ab, sondern läuft darauf hinaus, diese aus der Perspektive der Kinder in den postkolonialen Weltregionen zu rekonzeptualisieren. Er ähnelt früheren, auf den Umgang mit Menschenrechten bezogenen Vorschlägen, diese „von unten zu gebrauchen" (Spivak 2008) oder ihren Ursprung über eine „Provinzialisierung Europas" (Chakrabarty 2010) zu

historisieren und in außereuropäischen Kontexten neu zu verorten.[2] In diesem Beitrag will ich einige Fragen erörtern, die sich in diesem Zusammenhang stellen.

Da die Kinderrechte als Menschenrechte zu verstehen sind (Freeman 2009; Invernizzi und Williams 2011), will ich zunächst auf die Frage eingehen, wie der Universalitätsanspruch der Menschenrechte zu verstehen und zu beurteilen ist. Anschließend werde ich diese Frage mit Blick auf die Kinderrechte erörtern und unter Bezug auf konkrete Fälle ihre Relevanz für die Kinder des Globalen Südens und dabei auftretende Dilemmata beleuchten.

Ambivalenzen der Menschenrechte

Menschenrechte sind nicht frei von Ambivalenzen. Diese hängen zum einen mit ihrer europäischen bzw. liberalen Prägung zusammen, in der ein Menschenbild vorherrscht, das die Selbstverantwortlichkeit der Individuen betont. Zum anderen gehen sie auf den Umstand zurück, dass sie von bestimmten Bevölkerungs- oder Machtgruppen in ihrem Sinne instrumentalisierbar sind und immer wieder in diesem Sinne gebraucht wurden. Ihr universaler Anspruch ist deshalb auch auf den konkreten Interessenkontext zu beziehen, in dem sie ins Spiel gebracht und angewendet werden.

Vor diesem Hintergrund unterscheidet z. B. Immanuel Wallerstein (2007) mit Blick auf die Menschenrechte einen „europäischen Universalismus“ und einen „universellen Universalismus“. Er versucht, zu zeigen, „dass der Universalismus der Mächtigen immer ein geteilter und verzerrter Universalismus gewesen ist“ (a. a. O., S. 8). Er bezeichnet diesen als europäischen Universalismus, „weil er von paneuropäischen Führern und Intellektuellen propagiert wurde, die bestrebt waren, die Interessen der herrschenden Schichten des Weltsystems zu verfolgen“ (ebd.). In dem Kampf zwischen dem europäischen und dem universellen Universalismus sieht Wallerstein „die zentrale ideologische Auseinandersetzung der

[2]Dies bedeutet auch, einen Blick dafür zu gewinnen, dass die europäische Entstehungsgeschichte der Menschen- und Kinderrechte selbst von Einflüssen aus anderen Weltregionen und früheren historischen Epochen mitgeprägt wurde (vgl. z. B. Frankopan 2016). Die Erklärung des persischen Reichsgründers Kyros II. in Babylon aus dem Jahr 539 v. Chr. gilt als die erste Charta der Menschenrechte und wird von den Vereinten Nationen auch ausdrücklich als solche anerkannt. Hinzuzufügen wäre, dass auch in Europa selbst Traditionslinien der Menschen- und Kinderrechte auszumachen sind, die hinter ihrem heute dominierenden eurozentrischen Verständnis und Gebrauch bislang weitgehend verborgen geblieben sind (vgl. z. B. Liebel 2017).

zeitgenössischen Welt“ (ebd.). Den europäischen Universalismus bezeichnet er als „moralisch zweideutige Doktrin“ (a. a. O., S. 38), da er „gleichermaßen die Verteidigung der Menschenrechte sogenannter Unschuldiger wie die materielle Ausbeutung durch die Starken“ (ebd.) rechtfertige. Er greife die Verbrechen einiger an und übergehe die Verbrechen anderer. Wallerstein bestreitet nicht, dass es globale universelle Werte gibt und geben müsse, aber sie gewännen nur Bedeutung für alle, wenn sie nicht von den Stärkeren monopolisiert werden können. Dies erfordere eine weltweite „Struktur, die weit egalitärer ist als irgendeine, die wir bisher errichtet haben“ (ebd.).[3]

Auch Edward Said ([1978]2012) warnt in seinem Hauptwerk *Orientalismus* vor angeblichen Universalismen, die nicht nur Machtstrukturen und deren Ungleichheiten verdeckten, sondern auch die existierenden unmoralischen Polarisierungen entscheidend beförderten und bewahrten. Er sieht in ihnen einen Ausdruck „europäischer Überlegenheitsphantasien“ (a. a. O., S. 17), die in eine „perfide Struktur kultureller Herrschaft“ (a. a. O., S. 36) eingebettet seien. Es ist sicher nicht zufällig, dass Kritik an dem Menschenrechtsdiskurs, der von Staaten und NGOs aus dem Globalen Norden dominiert wird, von Vertretern postkolonialer Theorie geäußert wird. Ihnen fällt auf, dass bei Menschenrechten immer wieder mit zweierlei Maß gemessen wird und der Globale Norden sich als Hüter der Menschenrechte stilisiert, während dem Globalen Süden menschenrechtlicher Nachholbedarf unterstellt wird.

So kritisiert der aus Kenia stammende Rechtswissenschaftler Makau Mutua (2016) am Menschenrechtsdiskurs, dass er im Globalen Süden nur Defizite wahrnehme. Dies resultiere seinerseits aus den Defiziten einer internationalen

---

[3]Der französische Sinologe François Jullien (2017, S. 30 f.) schlägt vor „das Universelle dem Universalismus gegenüberzustellen, der anderen seine Hegemonie aufzwingt und glaubt, Universalität für sich beanspruchen zu können. Das Universelle, um das man kämpfen muss, ist ein rebellisches Universelles, das niemals vollständig ist; oder sagen wir ein negatives Universelles, das dem Komfort jeglicher zum Stillstand gekommener Positivität entgegenwirkt. Es ist nicht totalisierend (sättigend), im Gegenteil: Es schnürt die einmal erreichte Totalität wieder auf, indem es auf Fehlendes verweist.“ Jullien verortet es im „Dazwischen“ und im „Dialog“ der Kulturen, die ihrerseits im ständigen Wandel begriffen sind und deshalb auch keine feststehende „kulturelle Identität“ beanspruchen können, sondern offen und dazu herausgefordert sind, über ihre eigenen Voraussetzungen und Wandlungen nachzudenken. Das von ihm vorgestellte „Universelle“ bleibt immer für das „Gemeinsame“ mit anderen Kulturen offen (a. a. O., S. 35). Wenn der Begriff des „Inter-Kulturellen“ einen Sinn haben solle, könne „er nur darin bestehen, dieses Zwischen, dieses Zwiegespräch als neue Dimension der Welt und der Kultur zur Entfaltung zu bringen“ (a. a. O., S. 96).

Ordnung, die durch multiple Asymmetrien gekennzeichnet sei und bei der Normsetzung einen kulturellen Bias zugunsten des Nordens hervorbringe. Schon in einer früheren Arbeit hatte Mutua (2002) kritisiert, dass die Menschenrechtsbewegung darauf fixiert sei, zu beweisen, dass der Globale Süden barbarisch sei und keine funktionierenden staatlichen Strukturen zustande bringe. Demnach stünden die Retter aus den zivilisierten Nationen den Opfern gegen die Wilden zur Seite (a. a. O., S. 10):

> Die Menschenrechtsbewegung zeichnet sich durch eine verdammte Metapher aus. Die große Erzählung der Menschenrechte enthält einen Subtext, wonach in einem epochalen Wettstreit Wilde auf der einen Seite gegen Opfer und Retter auf der anderen Seite ihre Kräfte messen.

Bei der von Mutua kritisierten, als viktimisierend verstandenen Menschenrechtspolitik wird die Handlungsmacht vor allem bei den Regierungen des Globalen Nordens und den Internationalen Nichtregierungsorganisationen (INGOs) gesehen, die ebenfalls im Norden residieren. Ihr Gestus gegenüber dem Globalen Süden stehe in einer nicht zu übersehenden Kontinuitätslinie mit den früheren Kolonialbeamten und Missionaren. Menschenrechte würden häufig instrumentalisiert, um im Liberalismus wurzelnde Ideologien von Regierung und Handel durchzusetzen, z. B. über sog. Freihandelsabkommen (vgl. auch Mutua 2009). Als Alternative fordert Mutua, den Normsetzungsprozess im globalen Maßstab inklusiv und partizipativ zu gestalten, und entwirft ein „multikulturelles" Konzept von Menschenrechten, das auch Menschenrechtstraditionen aus nichtwestlichen Kulturen würdigt und aufgreift (Mutua 2002, S. 71 ff.). Dies schließt auch ein Verständnis der Menschenrechte ein, das diese nicht als Freibrief für die Beherrschung und Ausbeutung der außermenschlichen Natur und im Gegensatz zur Würde und den Rechten nicht-menschlicher Lebewesen sieht.

Mutuas Überlegungen kreisen um die Konzeptionen des Staates und des Individuums. Er bezweifelt, dass der neuzeitliche Nationalstaat die unparteiische (oder gar engagierte) Instanz sein könne, die über die Einhaltung der Menschenrechte wacht. Zumindest in Afrika sei er ein den Menschen aufgezwungenes koloniales Konstrukt, das nicht als eine die Menschenwürde sichernde Instanz geeignet sei. Stattdessen müssten Instanzen wiederbelebt oder geschaffen werden, die den Menschen näher und ihnen verpflichtet seien und die sie tatsächlich repräsentieren könnten. Bezüglich des Individuums kritisiert er die Vorstellung, dass die Menschen „atomistische Einheiten" seien, die aus sich selbst heraus existieren. Stattdessen empfiehlt er, sich auf die in Afrika verbreiteten Konzeptionen des Menschseins zurückzubesinnen, die die Menschen als aufeinander angewiesene

und einander verpflichtete Personen verstehen (a. a. O., S. 64 ff.).[4] Dies erfordere auch, sich erneut der „Dialektik von Rechten und Pflichten" zu vergewissern (a. a. O., S. 82 ff.).

Unbestreitbar gehen die Menschenrechte in ihrer heute dominierenden Form auf die europäische Aufklärung seit dem 17. Jahrhundert zurück. Ihren umfassendsten juristischen Ausdruck fanden sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 und in den folgenden Pakten für zivile und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966). Alle Menschen, so das grundlegende Postulat der AEMR, sind mit gleichen Rechten ausgestattet. Diese sind universal gültig, unveräußerlich und unteilbar. „Die Idee universeller Menschenrechte wurde unbestreitbar von den europäischen Philosophen der Aufklärung geprägt, weswegen der Vorwurf des Eurozentrismus ebenso wichtig wie gleichzeitig banal ist" (Castro Varela 2011, S. 46). Ein Problem entsteht nicht durch die Idee und ihren europäischen Ursprung, sondern durch die Behauptung, die Geschichte der Menschenrechte verkörpere einen linearen und bruchlosen Fortschritt der Aufklärung und sei eine alleinige Errungenschaft Europas, den die außereuropäischen Völker nur nachzuholen hätten, also ihr Anspruch einer Mission.

Doch die AEMR ist nicht die Folge eines ungebrochenen Fortschritts, sondern die Antwort auf die innerhalb Europas mit dem Faschismus und außerhalb Europas mit dem Kolonialismus sichtbar gewordene Barbarei, die ihrerseits in der Aufklärung selbst mit angelegt war (vgl. Horkheimer und Adorno [1944]2005; Menke und Pollmann 2007, S. 12 ff.). Sie ist auch nicht frei von Zweideutigkeit, da sie von einer Minderheit von Nationalstaaten und zu einer Zeit beschlossen worden war, als ein Großteil der Welt sich noch in kolonialer Abhängigkeit befand. Der Anspruch der Universalität machte erst einmal vor den Kolonien halt, deren Wunsch, die Idee der Menschenrechte auf sich selbst zu beziehen, mit brachialer Gewalt von den europäischen Mächten bekämpft wurde (zuerst deutlich sichtbar im Feldzug Napoleons I. gegen die haitische Revolution zu Beginn des

[4]Mutua bezieht sich in diesem Zusammenhang beispielhaft auf den nigerianischen Rechtswissenschaftler B. Obinna Okere und den kenianischen Religionsphilosophen John S. Mbiti. „The African conception of man is not that of an isolated and abstract individual, but an integral member of a group animated by a spirit of solidarity" (Okere 1984, S. 148). John Mbiti habe seinerseits argumentiert, dass in Afrika die individuellen Rechte, Bedürfnisse, Sorgen und Pflichten in einem Geflecht verwoben seien, das den galoppierenden Individualismus zurückweise: „I am because we are; and since we are, therefore I am" (Mbiti 1970, S. 141).

19. Jahrhunderts und später in den Kolonialkriegen z. B. in Vietnam und Algerien). Bis heute zeigen sich der imperiale Anspruch und die entsprechend instrumentelle Verwendung der Menschenrechte in der „Entwicklungsbotschaft", dass die westlichen „demokratischen" Mächte den „unterentwickelten" Nationen die Menschenrechte beizubringen hätten.

Mit Gayatri Spivak (2008) bin ich der Ansicht, dass es nicht darum geht, die Idee der Menschenrechte wegen ihres europäischen Ursprungs zu verdammen, sondern darum, aus der Perspektive des Globalen Südens eine Lesart der Menschenrechte zu entwickeln, die den eigenen Bedingungen entspricht. Auf diese Weise würde auch der imperialen Botschaft widersprochen, dass Europa insgesamt das nachzuahmende Vorbild zu sein habe. Angesichts der barbarischen europäischen Geschichte, die sich auch im Kolonialismus zeigte und noch heute in der postkolonialen Weltordnung nachwirkt, wäre das unglaubwürdig. Es gilt mithin, einen anderen Umgang mit den Ideen und Schriften der Aufklärung zu suchen, der laut Spivak (a. a. O., S. 181) darin bestehen könnte, „sie von unten zu gebrauchen *(ab-use)*". Unter Bezug auf das Diktum von Horkheimer und Adorno ([1944]2005, S. 9), das Programm der Aufklärung sei „die Entzauberung der Welt" gewesen, ließe sich sagen, dieses Programm sei erst vollendet, wenn die Aufklärung selbst entzaubert ist.

Menschenrechte können auch nicht allein aus der „Natur des Menschen" abgeleitet werden. Diesen Gedanken, der ebenfalls auf die europäische Aufklärung zurückgeht, hatte schon Hannah Arendt ([1955]2005) unter Verweis auf die „Anomie der Menschenrechte" als unzureichend kritisiert. Darunter verstand sie, dass die Menschenrechte letztlich nur von denen in Anspruch genommen werden könnten, die als Teil eines politischen Gemeinwesens anerkannt sind – was für die vielen vertriebenen und in der Welt umherirrenden „Staatenlosen" oder „Ausgebürgerten" bekanntlich nicht zutrifft. Das von Arendt proklamierte „Recht, Rechte zu haben", könne nur durch politische Setzung von Rechten und die rechtliche Anerkennung der Menschen als (Staats-)Bürger eingelöst werden. Konsequenterweise wäre aus der Idee der Menschenrechte zu folgern, eine „universelle Bürgerschaft" durchzusetzen, die nicht an bloß nationale Zugehörigkeit geknüpft ist.

Die Legitimität der Menschenrechte und der Umgang mit ihnen sind eng verknüpft mit der Frage globaler Gerechtigkeit. Der Universalitätsanspruch der Menschenrechte ist nur dann glaubwürdig, wenn er mit Bemühungen um globale Gerechtigkeit einhergeht und diese auch praktische Ergebnisse haben. Bis heute besteht in der Welt eine gravierende soziale Ungleichheit zwischen den wohlhabenden Ländern des Nordens, insbesondere den ehemaligen Kolonialmächten, und den ehemaligen Kolonien des Südens. Diese Ungleichheit gründet

in der ungleich verteilten wirtschaftlichen Macht und reproduziert sich über die ungleichen Handelsbeziehungen zwischen den Staaten und die Einflussnahme der vom Norden dominierten internationalen Finanzinstitutionen wie dem Internationalen Währungsfonds (IMF), der Weltbank und der Welthandelsorganisation (WTO), die die ehemaligen Kolonien weitgehend auf den Status von Rohstofflieferanten festnageln. Ein Teilaspekt ist die „Schuldenfalle", in der die ehemaligen Kolonialländer gegenüber den Staaten des globalen Nordens und den internationalen Finanzinstitutionen gefangen gehalten werden. Aus der Sicht des Globalen Nordens wird sie nur ungern in Beziehung gesetzt zur moralischen Schuld und den wirtschaftlichen Schulden, die sich die Kolonialmächte durch die langjährige Ausbeutung ihrer Kolonien aufgeladen haben.

Diese Ungleichheit im Verhältnis der Staaten und ihrer Bevölkerungen kann nicht durch wohlwollende Hilfsmaßnahmen ausgeglichen werden, die sich als Entwicklungshilfe oder Entwicklungszusammenarbeit verstehen und z. B. von dem kenianischen Philosophen Henry Odera Oruka ([1989]1997, S. 48) als „internationale Wohltätigkeit" *(international charity)* bezeichnet werden. Stattdessen ist die moralische Verantwortung der wohlhabenden Staaten und ihrer Bevölkerungen zu betonen, das fundamentale Recht auf Selbsterhaltung und ein Leben in Würde anzuerkennen und diese mit einer Politik einzulösen, die ein solches Leben für alle auf der Erde lebenden Menschen gewährleistet.[5] Es entspricht einer verkürzten und historisch zweifelhaften Sichtweise, diese nur als „Bekämpfung der Fluchtursachen" zu verstehen, zumal diese sich aus dem Interesse speist, die Menschen aus den ehemaligen Kolonien vom eigenen Territorium und dem eigenen Wohlstand fernzuhalten und auszuschließen.

Globale Gerechtigkeit in dem hier verstandenen Sinn geht über *internationale* Gerechtigkeit hinaus, insofern sie den Nationalstaat als Horizont möglicher Lösungsversuchte überschreitet. Felix Heidenreich (2011, S. 207) formuliert dies so:

> Während internationale Gerechtigkeit das zwischenstaatliche Verhältnis meint, beinhaltet der Begriff der globalen Gerechtigkeit einen größeren Anspruch. Er stellt die Frage nach einer gerechten Weltordnung, die weder räumlich noch zeitlich begrenzt ist, alle lebenden und künftigen Menschen berücksichtigt.

Wie eine solche Weltordnung, die es bis heute allenfalls in bescheidenen Annäherungen gibt, beschaffen sein könnte, wird kontrovers diskutiert. Heidenreich unterscheidet drei Denkschulen. Erstens Theorien, die sich als

[5]Der Sozialphilosoph Valentin Beck (2016) hat in diesem Sinne eine „Theorie der globalen Verantwortung" formuliert.

kosmopolitisch verstehen: sie plädieren für die Errichtung einer Weltordnung, die die bisherige Rolle der Nationalstaaten als Garant von Grundrechten und entscheidende Steuerungsebene übernehmen soll. Zweitens Theorien, die an der Rolle des Nationalstaats festhalten: sie konzipieren die künftige Weltordnung als Kooperationsprojekt zwischen prinzipiell souveränen Nationalstaaten (nach diesem Muster sind die Vereinten Nationen konstruiert). Drittens vermittelnde Positionen: sie entwerfen Modelle einer föderalen Ordnung, in denen sich (ähnlich wie im Falle der Europäischen Union) verschiedene Instanzen in einem Mehrebenensystem die Aufgaben teilen sollen und wo zwischen den Bürgern der verschiedenen Staaten ein Geflecht abgestufter Verbindlichkeiten besteht.

Kosmopolitische Theorien, auf die ich hier näher eingehen will, plädieren dafür, „Gerechtigkeit als einen Wert zu denken, der global verwirklicht werden muss und nicht auf der Ebene des Nationalstaats allein umgesetzt werden kann. Zur Gerechtigkeit sind wir einander als Menschen bzw. als Weltbürger (nicht nur als Bürger eines bestimmten Gemeinwesens) verpflichtet“ (a. a. O., S. 208). Wird der Gedanke globaler Gerechtigkeit in diesem Sinne ernst genommen, müsste eine globale Umverteilung der auf der Erde bestehenden Ressourcen vorgenommen werden, und alle Menschen müssten sich gleichermaßen zu einem Lebens- und Konsumstil verpflichten, der mit diesen Ressourcen schonend umgeht und sie auch für künftige Generationen sichert. Da nicht zu erwarten ist, dass Menschen, die bisher von der ungleichen Weltordnung profitieren, ohne weiteres auf bisherige Privilegien verzichten, müsste die notwendige Umverteilung durch eine Art Weltregierung mit umfassenden Kompetenzen sichergestellt werden. Dies gilt umgekehrt auch für die Menschen, die seit Jahrhunderten unter der ungleichen Weltordnung zu leiden haben und ihre Hoffnung auf ein besseres Leben an wirtschaftlichen Wohlstand knüpfen oder durch Migration dem Elend zu entkommen versuchen. Sie werden nur dann einem schonenden Umgang mit den natürlichen Ressourcen zustimmen, wenn ihre materiellen Bedürfnisse soweit erfüllt werden, dass sie ein Leben ohne Hunger und in Würde führen können.

Wie komplex die zu lösenden Aufgaben sind, aber auch welche möglichen Wege sich abzeichnen, wird an den im Rahmen der Vereinten Nationen geführten Debatten und Verhandlungen um die „Agenda 2030“ mit den sog. „nachhaltigen Entwicklungszielen“ deutlich (UN 2015). In ihnen sind Fragen globaler *sozialer* Gerechtigkeit eng mit Fragen *ökologischer* bzw. *klimatischer* Gerechtigkeit verknüpft. Da eine gerechte Weltordnung, die beide Dimensionen vereint, demokratisch konstituiert und allen Menschen rechenschaftspflichtig sein müsste, stellt sich die Frage, ob die bisherigen auf „internationale“ Vereinbarungen zwischen den Nationalstaaten beruhenden Versuche der angemessene Weg sind. Unter pragmatischen Aspekten gibt es erst einmal keine andere Alternative, aber

perspektivisch müssen Lösungen ins Auge gefasst und angestrebt werden, in denen die Menschen selbst sich näherkommen und in gegenseitiger Anerkennung den nötigen Druck erzeugen. Als grundlegende Kategorien, die eine Basis solcher Vereinbarungen sein können, bieten sich die *Menschenwürde* und die Anerkennung der Menschen als *soziale Subjekte* an, die mit anderen Menschen verbunden, auf sie angewiesen und ihnen verpflichtet sind.[6]

Universalitätsanspruch und Kulturbezug der Kinderrechte

Wie alle in Verträgen der Vereinten Nationen kodifizierten Menschenrechte beanspruchen auch die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Kinderrechte weltweite Gültigkeit. Gleichwohl werden sie vor allem in südlichen Weltregionen häufig als Ausdruck westlicher Dominanz oder gar Arroganz kritisiert, die mit manchen kulturellen Traditionen nicht kompatibel sind. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit diese Kritik berechtigt ist und wie der Universalitätsanspruch der Kinderrechte mit kultureller Vielfalt einhergehen kann und die materiellen Ungleichheiten der gegenwärtigen Weltordnung berücksichtigt. Im Besonderen ist der Frage nachzugehen, in welcher Weise die weitere Entwicklung der Kinderrechte kulturspezifische Lebensweisen der Kinder ebenso wie deren Gleichberechtigung und Anerkennung als soziale Subjekte mit eigenen Sichtweisen und Interessen fördern kann.

In der Literatur werden dazu verschiedene Positionen vertreten. Einige Autorinnen und Autoren sowie insbesondere der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes[7] betonen, dass die Kinderrechtskonvention für verschiedene Kulturen

[6]Hinsichtlich der Berufung auf die Menschenwürde ist allerdings mit Frantz Fanon ([1961]1969) zu bedenken, dass sie nicht auf der „Ebene des abstrakten Universalen" stehen bleiben darf, sondern die konkrete Situation der gegen die Kolonialisierung aufbegehrenden Menschen und Völker beachten muss. Fanons Mahnung bezieht sich darauf, dass sich die Kolonialmächte mit der Berufung auf die Menschenwürde häufig ein humanitäres Mäntelchen für ihre vermeintlich zivilisatorische Mission umgehängt hatten, indem sie z. B. die „Befreiung der Frau" für sich Anspruch nahmen.

[7]Dieser Ausschuss besteht aus 18 von den Vertragsstaaten nominierten und von der UN-Generalversammlung gewählten unabhängigen Experten, die die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in den Vertragsstaaten überprüfen, Empfehlungen aussprechen und die Kinderrechtskonvention in sog. *General Comments* interpretieren und konkretisieren.

offen sei, und weisen darauf hin, dass Kulturen keine statischen, in sich abgeschlossenen Gebilde, sondern „lernende Systeme" seien (z. B. Alston 1994; Brems 2007). In diesem Sinn werden auch die Konvention und das UN-System der Menschenrechte allgemein als sich permanent veränderndes lernendes System verstanden. Von den Kulturen wird allerdings häufig erwartet, dass sie sich dem Gedanken der Menschen- und Kinderrechte ebenfalls „öffnen", sich ihm also annähern, indem sie sich weiterentwickeln, sozusagen menschenrechtsfreundlicher werden. Besonders deutlich wird diese Perspektive von Vertretern der Entwicklungszusammenarbeit formuliert, fokussiert auf Sensibilisierung und *Capacity Building* für Menschenrechte im Allgemeinen und Kinderrechte im Besonderen.

Dagegen haben manche Kindheitsforscherinnen (z. B. Boyden [1990]^{2}1997; Burman 1994) schon kurz nach der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention angemerkt, dass ihr ein Konzept von Kindheit zugrunde liege, das dem im Globalen Norden dominierenden Kindheitsverständnis folge.[8] Dieses Konzept zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass Kindheit als ein „Lebensstadium der Unschuld und Verletzlichkeit" (Cregan und Cuthbert 2014, S. 32) verstanden wird, in dem Kinder auf Schutz und Versorgung durch Erwachsene angewiesen sind.[9] Der implizite Bezugspunkt ist dabei eine Gesellschaft, die dem Kind schadet, wenn es nicht vor ihr geschützt wird. Ergänzt wird dies durch die Vorstellung, dass das Kind in erster Linie versorgt werden muss, d. h. die Beziehung zu Erwachsenen oder dem Staat wird nicht als interdependent, sondern als dependent vorgestellt.

Zwar ist dieses Konzept im Vergleich zur Kinderrechtsdeklaration des Völkerbundes von 1924 und der UN-Kinderrechtserklärung von 1959 um Elemente erweitert worden, die Kinder auch als handlungs- und partizipationsfähige Rechtssubjekte ausweisen, aber im Kern bleibt das paternalistische Grundmuster erhalten. Die dem Kind in der UN-Kinderrechtskonvention zugestandene Partizipation bleibt auf das Versprechen beschränkt, dass Erwachsene und Institutionen ihrer Verpflichtung nachkommen, den Kindern Gehör schenken und ihre Sichtweisen aufgreifen und bei Entscheidungen berücksichtigen (vgl. Liebel 2007, S. 61 ff.; Tisdall 2015). Im Hintergrund steht die Annahme, dass das Kind für

[8]Dies wurde in den Folgejahren auch von anderen Autorinnen und Autoren unterstrichen (vgl. z. B. Pupavac 1998, 2001; Scheper-Hughes und Sargent 1998; Ennew 2002; Cussiánovich 2010; Holzscheiter 2010).

[9]Die Frage der Verletzlichkeit von Kindern wurde in neuerer Zeit im deutschen Sprachraum in differenzierter Weise diskutiert (vgl. Andresen et al. 2015).

eigene Entscheidungen erst noch die nötige Reife erwerben müsse. Der implizite Bezugspunkt ist hierbei der als vollkommen oder zumindest überlegen vorgestellte Erwachsene und die von ihm verkörperte Rationalität, womit eine paternalistisch oder adultistisch zu nennende Machtordnung mit persönlichen Eigenschaften verwechselt wird.[10]

Andere Autorinnen und Autoren gehen zwar davon aus, dass die Kinderrechtskonvention und der Menschenrechtsgedanke für verschiedene Kulturen offen sind, sie nehmen aber auch die Art und Weise, wie die Menschenrechte und mit ihnen die Kinderrechte interpretiert und vor allem umzusetzen versucht werden, kritisch in den Blick. Unter anderem kritisieren sie, dass der Menschen- und Kinderrechtediskurs in instrumenteller Weise von bestimmten Machtgruppen benutzt wird und dass diese als „moralische Wachhunde" agieren, um vermeintlich rückständige Kulturen und Lebensweisen zu „modernisieren" und zu „zivilisieren" (z. B. Pupavac 1998; Bentley 2005; Burr 2004, 2006; Valentin und Meinert 2009; Montgomery 2001, 2017). Es werde einem „kolonialistischen Paternalismus Vorschub geleistet, wenn ‚Kinderexperten' aus dem Norden ihre Hilfe und ihr Wissen dem ‚infantilisierten Süden' anbieten" (Cockburn 2006, S. 84). Die Einwände gegen diesen Umgang mit Menschen- und Kinderrechten lassen sich nicht notwendigerweise von kulturrelativistischen Erwägungen leiten, sondern unterscheiden ausdrücklich zwischen „wirklicher Kultur" und der „Kultur, die nach außen von Regierungen und Intellektuellen präsentiert wird" (Freeman 2002, S. 30; ähnlich Harris-Short 2003). Ihre Einwände richten sich vor allem dagegen, dass die Menschen- und Kinderrechte über staatliche Anordnung und durch Machteliten quasi von oben verordnet werden, und sie stellen dem eine „Lokalisierung" des Rechteverständnisses und „dialogische" Verfahren entgegen (z. B. Vandenhole 2012; Recknagel 2010). Auf diese Weise sollen Lebensweisen und Kulturen nicht als prinzipiell rückständig abgewertet, sondern ihre Vielfalt und ihre Sinngehalte sollen anerkannt und gefördert werden. Dies setzt allerdings voraus, dass das der Kinderrechtskonvention zugrunde liegende Kindheitskonzept nicht als historisch besonders fortgeschrittenes Stadium von Kindheit hochstilisiert („Kindheit der Moderne"; kritisch dazu schon Alanen 1992) und zur absoluten Norm für vermeintlich zurückgebliebene Gesellschaften und Kulturen erhoben wird.

[10] Indem der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (im *General Comment* No. 12, 2009) das Recht, angehört zu werden, auch als Kollektivrecht von Kindern auslegt, versucht er, Kinder als soziale Gruppe zu stärken und den adultistischen Machtverhältnissen entgegenzuwirken.

Die UN-Kinderrechtskonvention basiert auf einer scheinbar einfachen Formaldefinition des *Kindes,* indem sie eine Alterspanne benennt, innerhalb derer junge Menschen als Kinder gelten (bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres). Eine solche Festlegung mag in einem rechtlichen Dokument kaum zu vermeiden sein, aber sie entspricht nicht unbedingt dem, was in einer spezifischen Gesellschaft oder Kultur als „Kind" oder „Kindheit" verstanden wird. Die Alterspanne ist sehr weit gefasst und kann deshalb nur relativ abstrakt erfassen, worin die spezifischen Interessen und das Selbstverständnis der jungen Menschen in dieser Altersspanne bestehen.[11] Die subjektiven Interessen eines oder einer 16-Jährigen haben wenig mit den subjektiven Interessen eines Kleinkindes gemein; ein Kind, das in absoluter Armut lebt, wird andere Prioritäten setzen, als ein Kind, das im Wohlstand lebt. Ebenso unterscheiden sich die Handlungskompetenzen und machen spezifische Konzepte und Regelungen für Schutz und Partizipation erforderlich. Kinder, die schon früh Verantwortung für andere übernehmen, sehen sich durch die Bezeichnung als Kind in unangemessener Weise „infantilisiert".

In den meisten Kulturen des Globalen Südens wird zwar zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden, dies geschieht jedoch meist nicht durch Markierung des chronologischen Alters, sondern durch die Anerkennung ihrer Kompetenzen, die sich in der Übertragung von Aufgaben und die Übernahme von Verantwortung ausdrückt. In solchen Kulturen und Gesellschaften wird oft überhaupt nicht das Geburtsdatum als wichtig erachtet und kaum jemand weiß in Jahren anzugeben oder interessiert sich dafür, wie alt jemand „genau" ist. Die scharfe, durch chronologische Altersangaben markierte Trennung zwischen Kindsein und Erwachsensein führt zwangsläufig zu Missverständnissen, „falschen" Zuordnungen oder Diskriminierungen. Dies gilt auch, wenn die konkrete Lebenssituation der Kinder und der kulturelle Kontext nicht genügend berücksichtigt werden, wie das folgende Beispiel aus Südamerika belegt.

In Beiträgen zu einer vergleichenden Studie zwischen der UN-Kinderrechtskonvention und den Kindheitsvorstellungen in den andinen und amazonischen Kulturen Südamerikas wird beispielsweise auf grundlegende Unterschiede hingewiesen. Während in der Präambel der Konvention betont wird, dass „das Kind wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge […] bedarf", gelte in den Lebensweisen und

[11] Dies hat kürzlich den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes veranlasst, eine besondere Interpretation der Kinderrechte für die 10- bis unter 18-Jährigen auszuarbeiten (*General Comment* No. 20, 2016, „on the implementation of the rights of the child during adolescence").

Kosmovisionen der andinen und amazonischen Völker „das Kind nicht als eine Person in Evolution“, sondern die Kinder seien „Personen mit Attributen und Verantwortlichkeiten in ihrer Familie ebenso wie in ihrer Gemeinschaft und der natürlichen Umgebung“ (ABA 2011, zit. n. terre des hommes 2014, S. 11). Das Quechua-Wort *wawa* sei nicht gleichbedeutend mit dem Ausdruck Kind, „da in den Gemeinschaften der Körper eines alten Menschen das Kind umfasst und der Körper des Kindes gleichermaßen den alten Menschen“ (Carillo Medina und Jaulis 2012, zit. ebd.). Bei Festlichkeiten und Ritualen werde Kindheit nicht mit einem bestimmten Alter gleichgesetzt (a. a. O., S. 11 f.):

> Jungen und Mädchen von 7 Jahren ‚wissen schon, ihr Leben zu verbringen‘, d.h. sie wissen schon, das Feld zu bestellen, sie wissen schon, mit den Tieren umzugehen und ebenso ‚wissen sie schon, mit den Göttern und der Natur zu sprechen‘. Damit das Kind sich ‚im Leben verteidigen kann‘, leisten die Eltern und das Ayllu [traditionelle Form der Gemeinschaft] einen vitalen Beitrag; sie ermöglichen ihm nicht nur, ‚ein gutes Herz für die Bestellung der Felder [chacra]‘, ‚ein gutes Herz für die Tiere‘, ‚ein gutes Herz für die Herstellung von Kleidung‘, ‚ein gutes Herz für die Übernahme von Verantwortung und Führungsaufgaben‘ zu haben, sondern auch ‚ihre Gemütsart zu verbessern‘ und einen Charakter zu haben, mit dem sie zur Harmonie zwischen den Menschen, der Natur und den andinen Göttern beitragen.[12]

Mit diesen kritischen Anmerkungen will ich nicht gering schätzen, dass Kindern mit der UN-Kinderrechtskonvention erstmals der völkerrechtlich verbriefte Status von Rechtssubjekten zuerkannt wird, sondern auf dessen Begrenztheit und (entgegen menschenrechtlichen Grundsätzen auch) Bedingtheit hinweisen. Ich will auch nicht bestreiten, dass in der Konvention manche Formulierung enthalten ist, die eine Anerkennung anderer Kulturen und der dort praktizierten Kindheiten einschließt. So heißt es schon in der Präambel, dass die mit der Konvention getroffenen staatlichen Vereinbarungen und alle Maßnahmen unter „gebührender Beachtung der Bedeutung der Traditionen und kulturellen Werte jedes Volkes für den Schutz und die harmonische Entwicklung des Kindes“ zu verstehen sind. Aber die Konvention lässt wenig Raum, sich andere Kindheiten

[12]Es sei auch darauf hingewiesen, dass die in den andinen ebenso wie anderen indigenen Kulturen Amerikas und Afrikas vorgestellte Präsenz der Ahnen ein anderes Verhältnis der Generationen nahelegt, als in Kulturen, in denen die Welt der Lebenden strikt vom „Jenseits“ der Toten getrennt wird. Dies kommt auf anschauliche Weise in einem Roman des nigerianischen Schriftstellers Ben Okri (1994) zum Ausdruck, in welchem ein Kind aus dem Geisterreich der Toten in die Welt der Lebenden zurückkehrt und verwundert das Handeln der Erwachsenen beobachtet.

und Kinderrechtskonzepte vorzustellen, die nicht dem Strukturmuster „moderner“ westlicher Kindheit entsprechen.[13] Sie werden durchaus in manchen Kulturen praktiziert, können über die uns bekannten Gesellschaften und Kulturen sogar hinausweisen und werden möglicherweise durch Kinder selbst mit hervorgebracht.

Das Rechtsprinzip des besten Interesses in den Fallstricken des Universalismus und kulturellen Relativismus

In Bezug auf die Debatte zwischen Universalismus und kulturellem Relativismus möchte ich auf einige der Probleme eingehen, die sich bei der Anwendung des Rechtsgrundsatzes des besten Interesses des Kindes (im Amtsdeutsch „Kindeswohl“) ergeben, der in der UN-Kinderrechtskonvention von grundlegender Bedeutung ist. Wie die Menschenrechte im Allgemeinen ist das Prinzip des besten Interesses zwar mit dem Anspruch auf Universalität verbunden, es muss aber an verschiedene Kulturen und lokale Gegebenheiten angepasst werden können. Während das Prinzip des besten Interesses breite Unterstützung genießt und ohne weitere Debatte in die UNKRK aufgenommen wurde (vgl. Cantwell 2016, S. 19), kann das Verständnis dessen, was im besten Interesse eines Kindes ist und welche Faktoren am wichtigsten sind, von Kultur zu Kultur verschieden sein. Zum Beispiel können Lebensregeln oder Kindererziehungspraktiken, die von einem westlichen Standpunkt aus gesehen als vernachlässigend oder unangemessen angesehen werden, für einige Communities normale und wichtige Regeln im Gemeinschaftsleben darstellen.

So hat beispielsweise die Forschung zu indigenen Gemeinschaften *(Aborigines)* in Australien gezeigt, dass Haushaltskonstellationen und Lebensregeln, die nicht europäischen Normen entsprechen, wie erweiterte Familien, gemeinsame Schlafräume oder die Übergabe von Verantwortung an Kinder zur Pflege ihrer jüngeren Geschwister, von der nicht-indigenen Mehrheit oder staatlichen Behörden oft negativ bewertet werden. In der indigenen Community der *Nunga* zum Beispiel wird es als wichtig erachtet, Kindern Unabhängigkeit und Verantwortung für jüngere Geschwister zu vermitteln. Eltern geben ihren Kindern also Vertrauen und Freiheit in einer Weise, die aus einer eurozentrischen Perspektive als

[13]Zum Verständnis solcher Konzepte ist ein Blick in kulturanthropologisch und sozialgeographisch orientierte Kindheits- und Kinderrechtsstudien aufschlussreich (vgl. z. B. André 2015; Aitken 2015; Montgomery 2017).

Vernachlässigung angesehen wird. Während ein kleines Kind, sobald es aus dem Blickfeld seiner Eltern gerät, von einigen als Hinweis auf eine schlechte Erziehung angesehen wird, weist es aus einer anderen Perspektive auf das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeit des Kindes und seiner Geschwister hin, für seine Sicherheit zu sorgen. Dies gilt auch für viele andere indigene Communities.

Solche Beispiele zeigen, wie schwierig es ist, das beste Interesse zu bestimmen, wenn die Vorstellungen darüber, was für Kinder am besten ist, von Kultur zu Kultur variieren, wobei die Werte der Mehrheitskultur meist den Diskurs und den rechtlichen Rahmen vorgeben. Indigene Kinder und Kinder von Minderheiten sind besonders in der Gefahr, dass ihre Lebensweise als ihren „besten Interessen" entgegengesetzt gesehen wird, wenn sie ohne weitere Reflexion an eurozentrischen Mustern von Kindheit gemessen werden. Diese Gefährdung durch kulturelle Voreingenommenheit wird noch verstärkt, wenn Entscheidungsträger nicht wissen oder nicht willens sind, das beste Interesse im Sinne einer Verwirklichung der Kinderrechte zu ermitteln und sicherzustellen. Entscheidungsträger, die sich von subjektiven Vorstellungen leiten lassen, was für das Kind am besten ist, laufen Gefahr, ihre Entscheidungen auf kulturellen Vorurteilen aufzubauen und Kindern oder Eltern Werte aufzuerlegen, die mit denen ihrer Community unvereinbar sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Entscheidungsträger aus der dominanten Kultur kommen.

Die Erkenntnis, dass bestimmte Aspekte der Kindererziehung zwischen verschiedenen sozialen Communities variieren, sollte allerdings nicht dazu führen, jedwede Praxis oder Sichtweise, die als „Teil der Kultur" bezeichnet wird, blind zu akzeptieren. Marie-Benedicte Dembour (2001, S. 56) warnt vor den Gefahren, entweder den Universalismus oder den kulturellen Relativismus zu weit zu treiben. Sie charakterisiert „Universalismus als Arroganz und Relativismus als Gleichgültigkeit" und hebt hervor, dass der Universalismus zwar die Erfahrungen von Minderheiten missachten kann, der zu weit getriebene Relativismus jedoch dazu benutzt werden kann, jedwede Handlung zu entschuldigen und zu rechtfertigen. Der Kulturrelativismus kann ohne Reflexion und Nuancierung für Minderheiten genauso schädlich sein wie der eurozentrische Universalismus, weil er Minderheiten als klar definierte, homogene Gruppen behandelt und die innere Dynamik und Meinungsvielfalt innerhalb dieser Communities ignoriert.

Der kulturrelativistische Diskurs basiert oft auf einem essenzialistischen Kulturverständnis, als sei Kultur eine quasi biologische Eigenschaft, die eine Gruppe von Menschen „hat", statt Kulturen als vielfältige und variierende Reihe von Praktiken und Überzeugungen zu verstehen, die entwickelt werden und dazu dienen, sich an verschiedene Umstände anzupassen (vgl. Merry 2001, S. 42). Die Gefahr dieses Ansatzes besteht darin, dass insbesondere Minderheitenkulturen

als feststehend und unbeweglich behandelt werden, Veränderung als zwangsläufig negativ betrachtet und innerhalb der Gruppe Homogenität angenommen wird. Während der westlichen oder Mainstream-Kultur attestiert wird, sich entwickeln zu können, und dies sogar von ihr erwartet wird, wird oft angenommen, dass indigene Kulturen und Kulturen von Minderheiten „bewahrt" werden, also gleichsam stagnieren müssen, um als erhaltenswert zu gelten (vgl. Cowan et al. 2001, S. 19). Dieser Wunsch nach Bewahrung und vermeintlicher Authentizität ignoriert die Realität der heutigen vernetzten Welt und begrenzt die Möglichkeiten dieser Communities, sich auf neue Herausforderungen einzustellen. Dies geschieht auch, wenn „traditionelle Kulturen" in genereller Opposition zu internationalen Menschenrechten, Handel und Kommunikationstechnologien gesehen werden, die ihrerseits als rein „westlich" gelten.

Kulturrelativistische Kritik am internationalen Menschenrechtsregime sieht dieses oft als Instrument des Neokolonialismus, indem es z. B. die Frauenrechtsrhetorik zur Legitimation militärischer Interventionen im Globalen Süden benutzt (Mies 2005, S. 101). Diese Kritik ist zwar berechtigt und notwendig, sie neigt aber dazu, zu ignorieren, dass die Idee der universellen Menschenrechte auch von Minderheiten und kolonisierten Völkern aufgegriffen und angewendet wurde (Merry 2001, S. 34), oft ausdrücklich gegen westliche Mächte gerichtet. Ronald Burke (2010, S. 114) weist darauf hin, dass die Hauptunterstützer des kulturellen Relativismus nach dem Zweiten Weltkrieg nicht die antikolonialen Bewegungen in Afrika oder Asien waren, sondern imperialistische Mächte, die kulturrelativistische Argumente benutzten, um die Missachtung von Menschenrechten in ihren Kolonien zu rechtfertigen. Zu dieser Zeit waren „Rechte eine antikoloniale Drohung, keine neokoloniale Waffe" (ebd.). Und die Kolonialmächte unternahmen erhebliche Anstrengungen, um die Menschenrechte als nur für „zivilisierte Gesellschaften" geeignet und im Widerspruch zu traditionellen Kulturen darzustellen.

Die Erkenntnis, dass der Kulturrelativismus seine Wurzeln in der rassistischen Rhetorik westlicher Mächte hat, heißt nicht, den Wert einer relativistischen Perspektive oder die Tatsache zu leugnen, dass die Menschenrechte immer wieder durch neokolonialistische Mächte instrumentalisiert wurden und werden. Der Kulturrelativismus ist jedoch mit Vorsicht zu behandeln, vor allem, wenn manche seiner Vertreter damit argumentieren, dass ein bestimmtes Recht „aufgrund der spezifischen Kultur" nicht auf eine bestimmte Gruppe anwendbar ist. Bei der Beurteilung der besten Interessen des Kindes sollte die Behauptung zurückgewiesen werden, dass ein bestimmtes Recht für eine Gruppe von Kindern aufgrund ihres „ethnischen" Hintergrunds weniger wichtig ist, oder dass die Zugehörigkeit zur Kultur rechtfertigt, andere Rechte zu missachten und gefährden.

Ein Beispiel dafür ist, dass Aktivist*innen indigener Communities sich kompromisslos für das Prinzip des besten Interesses des Kindes einsetzen und die Behauptung zurückweisen, es sei nur in eurozentrischer Weise als individualistisch zu verstehen und stünde zwangsläufig im Gegensatz zu den Lebensformen kollektivistischer Gesellschaften (zu Australien vgl. Long und Sephton 2011, S. 103). Es ist zwar richtig, dass es bei dem Prinzip um individuelle Kinder geht, aber auch in Gesellschaften, in denen Prinzipien der Gemeinschaftlichkeit und gegenseitigen Verantwortung einen hohen Wert besitzen, gibt es individuelle Unterschiede und verschiedene Vorstellungen darüber, wie dem besten Interesse der Kinder entsprochen werden kann.

Kulturrelativismus, der nicht hinterfragt, sondern bedingungslos angewandt wird, kann auch die Rechte der Angehörigen von Minderheiten gefährden. In Diskussionen über Praktiken wie die weibliche Genitalverstümmelung *(Female Genital Mutilation)* kann beispielsweise die Tatsache ignoriert werden, dass diese Praxis nicht die einhellige Unterstützung innerhalb der Community hat. Wenn im Namen einer ganzen Community auf bestimmten kulturellen Praktiken bestanden wird, kommen oft nur die Interessen derer zur Geltung, die in dieser Community über besondere Macht verfügen. Die Stimmen derer, die von der Macht ausgeschlossen sind, bleiben zum Schweigen verurteilt. Hierbei handelt es sich meist gerade um Kinder und Frauen. Es wird auch leicht übersehen, dass die Communities aus verschiedenen Individuen bestehen, die ihre je eigene Identität haben. Wenn Individuen bestimmten Gruppen zugeordnet werden oder die Annahmen über ihre Bedürfnisse und Präferenzen allein aus ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe geschlossen werden, wird ihnen erschwert, ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Dembour 2001, S. 59).

Ebenso wie die Kritik an den eurozentrischen Tendenzen im Menschenrechtsdiskurs und seiner praktischen Umsetzung berechtigt und notwendig ist, müssen auch die Risiken einer Überbetonung kulturrelativistischer Argumente beachtet werden. Als soziale Subjekte, deren Sichtweisen meist der geringste Wert zugeschrieben wird, sind Kinder besonders verletzlich, wenn Universalismus oder kultureller Relativismus in dogmatischer Weise verstanden und praktiziert wird. Dies gilt insbesondere für indigene Kinder und Kinder, die einer Minderheit angehören. Sie laufen Gefahr, einerseits durch die Verabsolutierung eines eurozentrischen Kindheitsmusters, andererseits durch die Leugnung ihrer individuellen Überzeugungen ausgegrenzt und diskriminiert zu werden.

Fallstudien zu Dilemmata der Kinderrechte

Kinderrechte entstehen und existieren nicht in einem ahistorischen und gesellschaftsfernen Raum. Ihr universeller Geltungsanspruch trifft auf eine Welt, die von ungleicher Macht und kultureller Diversität geprägt ist. Um die darin angelegten Widersprüche zwischen Geltungsanspruch einerseits sowie Legitimität und möglicher Wirkung andererseits sichtbar zu machen, soll anhand von Beispielen aus dem asiatischen Raum auf problematische Anwendungen des Universalitätsanspruchs Bezug genommen werden.

In einer Studie, die sich mit der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Vietnam auseinandersetzt, kreidet Rachel Burr (2006) den dort agierenden internationalen und lokalen Kinderhilfsorganisationen an, sie propagierten Vorstellungen von Kindheit, die mit der Lebenswirklichkeit der Kinder nichts tun hätten, und schüfen auf diese Weise „unrealistische und nicht anwendbare Erwartungen" (a. a. O., S. 22). Viele Kinder bedürften der Hilfe, aber diese sei nur möglich, wenn man sich „die Mühe macht, sie kennenzulernen und ihre Kultur zu verstehen" (a. a. O., S. 23). Es bestünde ein Abgrund zwischen zwei Welten: „der Welt, in der die Kinder um ihr Leben kämpfen, oft ohne jegliches Verständnis, dass ihnen jemand zur Seite steht, und der anderen Welt, in denen Agenturen denken, sie stünden auf der Seite der Kinder, aber meist mit einem begrenzten Verständnis der realen Probleme der Kinder" (a. a. O., S. 21). Das im Land selbst existierende Verständnis von Menschen- und Kinderrechten (vgl. Tai 1988, 2004–05) werde von den Kinderhilfsorganisationen weder beachtet noch ernst genommen. Dies zeige sich unter anderem daran, dass das schon 1991 beschlossene „Gesetz über Kinderschutz, Sorge und Bildung" international (von UNICEF) und von den vor Ort agierenden Hilfsorganisationen ignoriert werde, da es nicht ihren Vorstellungen von Kindheit und Kinderrechten entspreche (a. a. O., S. 19). Als besonders anstößig gilt der Art. 13.1, in dem den Kindern nahegelegt wird, „den Großeltern und Eltern mit Liebe und Respekt begegnen, Höflichkeit gegenüber Erwachsenen, Zuneigung gegenüber jüngeren Kindern und Solidarität mit Freunden zeigen" (zit. ebd.).[14] Bei der Ablehnung solcher Bestimmungen wird übersehen, dass es sich nicht um Bedingungen handelt, an deren Erfüllung die Gewährung der Rechte geknüpft wird, sondern um moralische Ansprüche und Erwartungen. Es ist deshalb auch nicht angemessen, von

[14] Ähnliche Formulierungen finden sich in der Afrikanischen Charta für die Rechte und die Wohlfahrt des Kindes (1990) und dem neuen Kinder- und Jugendgesetz von Bolivien aus dem Jahr 2014 (vgl. Liebel 2015a, b).

Pflichten zu sprechen, die den Kindern auferlegt werden, sondern eher von der Erwartung, Verantwortung und Mitverantwortung zu übernehmen, also eine Art geteilte Verantwortung. Als Quintessenz ihrer Studie sieht Rachel Burr Vietnam auch nach dem formalen Ende der Kolonialherrschaft „auf subtile Weise einer Invasion von kulturellen Entführern“ ausgesetzt (a. a. O., S. 25). In einem neueren Beitrag kritisiert die indische Sozialforscherin Sarada Balagopalan (2018, S. 31), die Mitverantwortung von Kindern werde aus der Perspektive des Globalen Nordens als Zeichen mangelnder Modernität oder Entwicklung gebrandmarkt; „rechts-basierte“ würden von „verantwortungs-basierten“ Kulturen strikt abgegrenzt.

Als weitere Beispiele will ich ausführlicher auf zwei Fallstudien aus Indien und Indonesien eingehen. In ihnen geht es um Kinder, die auf die Straßen und öffentlichen Plätze großer Städte als Arbeits- und Lebensort angewiesen sind. Wenn sie gewöhnlich als Straßenkinder bezeichnet werden, wird der Eindruck nahegelegt, es handele sich um Angehörige einer einheitlichen Gruppe, die ein soziales Problem darstellen und in besonderem Maße hilfebedürftig sind. Dabei gerät leicht aus dem Blick, dass „die Straße“ von ihnen auf durchaus verschiedene Weise genutzt wird und für sie verschiedene Bedeutungen hat. Manche Kinder nutzen den öffentlichen Raum z. B. um zu arbeiten und kehren danach zu ihrer Familie zurück; andere Kinder sind auf ihn angewiesen, da sie keine Wohnung oder Familie haben, sodass er zum zentralen Lebensort wird; wiederum andere leben mit ihren Familien praktisch im öffentlichen Raum oder wechseln ihren Lebensort je nach Notwendigkeit und eigenen Interessen. Der Terminus Straßenkind ist auch deshalb problematisch, weil er negative Assoziationen nahelegt und zu zusätzlicher Diskriminierung der Kinder beitragen kann, weshalb die Kinder sich selbst auch fast nie als Straßenkinder bezeichnen oder bezeichnen lassen wollen (zur Geschichte und Problematik des Terminus vgl. Liebel 2005, S. 26 ff., 2011). Da der Terminus in den hier diskutierten Fallstudien gebraucht wird, komme ich nicht umhin, ihn in der folgenden Darstellung zu verwenden, seine Problematik ist aber immer mit zu bedenken.

Die erste Fallstudie stammt von der gerade zitierten indischen Sozialforscherin Sarada Balagopalan (2013, 2014). An drei Beispielen aus sog. Straßenkinderprojekten in der indischen Metropole Kalkutta zeigt sie, in welch unerwarteter und eigensinniger Weise die Kinder die ihnen zugedachten Rechte verstanden und mit ihnen umgingen, und welche Dilemmata sich aus der Berufung auf Kinderrechte in sozialen und pädagogischen Projekten ergeben können.

Erstes Beispiel Eine örtliche Kinderhilfsorganisation, die Straßenkinder betreut, hatte Kinder eingeladen, in einem Sketch öffentlich darzustellen, dass sie Rechte haben. Ein Erzieher schlug einer Runde von 20 Straßenkindern vor: „Dieser Sketch soll dem Publikum zeigen, dass alle Kinder Rechte haben, auch ihr. Ihr habt ein Recht auf Essen, auf Bildung, unter einem Moskitonetz zu schlafen." Shankar, einer der älteren Jungen, der gerne als Schauspieler auftrat, sagte: *„Wir machen also diesen Sketch, dass die Leute wirklich verstehen, wie wir leben, wie wir im Leben klar kommen."* Lite, ein kleinerer Junge, der sich selten zu Wort meldete, mischte sich ein mit der Frage: *„Werden sie uns Geld geben, wenn wir ihnen erzählen, dass wir Rechte haben?"* Sofort griffen das die anderen Jungen auf, und diskutierten heftig, wie das zu machen sei. Der Erzieher antwortete laut: „NEIN, alles was wir wollen, ist, dass sie uns verstehen." Liton, scharf darauf, eine Rolle zu übernehmen, fügte hinzu: *„Ich weiß den perfekten ersten Part. Ich kann den Dialog eröffnen, indem ich so tue als wäre ich nicht einer von euch und sage: ‚Warum sollte der Babus (feine Herr) euch zuhören? Weil er danach mit Leuten wie euch Geld machen kann'."*

Zweites Beispiel Mehrere Kinderhilfsorganisationen wollten mit Kindern eine Demonstration für Kinderrechte veranstalten. Alle Kinder, die kamen, hatten sich, so gut es ging, herausgeputzt. Während sie üblicherweise in einfachen Sandalen rumliefen, hatten sich einige der Kinder diesmal irgendwie Schuhe verschafft. Oder sie trugen ansehnliche Hemden, die vorher nie zu sehen waren. Auf der Demo, die durch das Geschäftsviertel der City und eine Wohngegend von Wohlhabenden führte, hielten die Kinder Transparente hoch und riefen Slogans, die ihnen die Erzieher mit- und nahegebracht hatten. Nach einer Viertelstunde hatte sich das Interesse der Kinder erschöpft, die älteren Jungen reichten die Transparente an die jüngeren weiter und beschwerten sich, dass es nichts zu trinken gäbe. Einige begannen unter den missbilligenden Blicken der Erzieher Metallteile aufzusammeln, die sie auf der Straße fanden und die sie offenbar meinten weiterverwerten zu können. Die Demonstration endete in einer Höheren Schule, die keines dieser Kinder je besucht hatte. Hier war eine Bühne aufgebaut, von der NGO-Offizielle nun Reden gegen Kinderarbeit hielten. Einige Kinder gingen noch während der Reden dazu über, herumliegende Plastikbecher und leere Cola-Flaschen aufzusammeln, um sich mit dem so erzielten Geld am Abend einen Film anzugucken. Manche älteren Kinder, die dem Treiben nur zuschauten, meinten auf Nachfrage, sie würden sich lieber ihre schönen Kleider nicht schmutzig machen, die seien nicht fürs Arbeiten gedacht.

Drittes Beispiel Wie auf allen Märkten in Ländern des Globalen Südens sind auch in Kalkutta viele Kinder damit beschäftigt, restliches Gemüse oder Obst aufzusammeln. Mitunter klauen sie auch was von den Ständen. Meist sind sie in Gruppen unterwegs und teilen sich die Arbeit auf. Während einige sammeln oder klauen, schleppen andere die Beute in kleinen Säcken weg, um sie danach untereinander aufzuteilen oder an anderen Stellen des Marktes weiterzuverkaufen. Eines Morgens brachten einige Kinder einen kleineren Jungen zum Treffpunkt einer Hilfsorganisation und sagten, er sei von einem Händler geschnappt und an Ort und Stelle von einem Polizisten verprügelt worden. Der Junge blutete an mehreren Stellen und sah übel zugerichtet aus. Als der Junge einigermaßen wiederhergestellt war, wurde ihm gesagt, der Polizist habe unrecht gehandelt und müsse zur Rechenschaft gezogen werden. Nachdem der Junge ruhig zugehört hatte, sagte er:

> Hör mal, Tante, es wäre viel schlimmer gewesen, wenn er mich mitgenommen und eingesperrt hätte. Sie hätten mich weiß Gott wie lange da drin gelassen und da wären viel schlimmere Dinge passiert. Der Polizist hat seinen Job gemacht und mir geholfen, indem er mich gleich auf dem Markt verhauen hat. Ich kenne ihn, er hat mich öfter kleine Aufträge erledigen lassen. Wenn ich auf dem Markt einen Platz zum Schlafen suchte, hat er mir eine Decke besorgt, damit ich mich in der Nacht zudecken konnte.

Offensichtlich sahen die Kinder wenig Sinn darin, auf ihre Rechte aufmerksam gemacht zu werden. Sie konnten sich nicht vorstellen, inwiefern die Berufung auf diese Rechte dazu beitragen könnte, ihre Lage zu verbessern. Es wäre allerdings kurzschlüssig, darin einen Mangel an Verständnis der Kinderrechte zu sehen. Das Problem liegt zum einen in der Art, in der den Kindern ihre Rechte vermittelt und schmackhaft gemacht werden sollten, zum anderen in der politisch-gesellschaftlichen Konstellation, in der sich die Kinder befinden und die es ihnen nahezu unmöglich macht, sich als Subjekte eigenen Rechts zu verstehen.[15]

Beim Sketch und der Demonstration (Beispiele 1 und 2) sollten die Kinder besser gestellten Menschen ihre Rechte aufzeigen, um ihre Situation als Unrecht kenntlich zu machen und für sie mehr Verständnis zu erreichen. Dieses Anliegen widersprach ihrer gesamten Lebenserfahrung. Die „Reichen", die sie ansprechen

[15]In diesem Zusammenhang sei auf das Problem hingewiesen, dass eine Konzeption individueller Rechte, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention angelegt ist, gegenüber den strukturellen Bedingungen von sozialer Ungleichheit, Armut, Gewalt und Unterdrückung hilflos bleibt (vgl. Boyden [1990]^{2}1997, S. 220).

sollten, erleben sie in der Regel als rücksichtslos und sogar als Ursache ihrer Probleme. Wie sollten sie ausgerechnet von denjenigen, die sie ausbeuten und schlecht behandeln, erwarten, dass diese etwas *für sie* tun? Zudem fühlten sich die Kinder wahrscheinlich sogar durch dieses Ansinnen in ihrem Stolz und ihrer Würde verletzt, da sie sich als eine Art Bittsteller vorkommen mussten, die an das Mitleid der Bessergestellten appellieren. Nicht von ungefähr ist den meisten Kindern das Betteln verhasst, und sie klauen lieber oder sind auf andere Weise *aktiv,* um ihrer Notlage abzuhelfen.

Beim Sketch wiesen die Kinder bemerkenswerter Weise die Idee, eigene Rechte zu haben, nicht einfach zurück, sondern gaben ihr eine unerwartete eigene Deutung. Sie griffen sie auf, nicht um für Verständnis zu werben, sondern um die für ihre Lage Schuldigen zu kennzeichnen und ironisch auf die Schippe zu nehmen. Die Kinder vertrauten nicht darauf, dass das Recht für sie spricht oder gar wirkt, sondern wollten aufzeigen, dass „das Recht“ viel eher von den Mächtigen benutzt wird, um sich selbst auf ihre Kosten Vorteile zu verschaffen. Was aus unserer Sicht als Missbrauch des Rechts erscheinen mag, ist aus der Sicht der Kinder der Normalfall des herrschenden Gesellschafts- und Rechtssystems.

An der Demonstration nahmen die Kinder offensichtlich nicht teil, weil sie von ihrem Sinn überzeugt waren, sondern um ihre Betreuer nicht zu enttäuschen. Dass sie sich festlich einkleideten (und dafür möglicherweise erneut geklaut haben), zeigt, dass sie ihre zu spielende Rolle anders deuteten als die Veranstalter der Demonstration. Während die NGOs dem Ruf nach Beachtung der Kinderrechte durch das sichtbare Elend der verlumpten Kinder Authentizität verleihen wollten, waren die Kinder darauf bedacht, sich im besten Licht darzustellen und jeden Anschein zu vermeiden, sie seien auf das Mitleid anderer angewiesen. Statt auf die verbalen Appelle an Geschäftsleute und gutsituierte Passanten zu vertrauen, hielten es einige Kinder wohl auch für effektvoller, die durch die Demonstration ermöglichte Anonymität zu nutzen, um etwas für ihren Lebensunterhalt oder ihr Vergnügen zu tun.

Die Weigerung des kleinen Jungen, gegenüber dem Polizisten, der ihn misshandelt hatte, auf seinen Rechten zu bestehen (Beispiel 3), macht sichtbar, dass allgemein formulierte Rechte je nach konkreter Situation und Erfahrung ganz verschiedene Bedeutungen erlangen können. Der Junge hatte nicht nur komplexere Erfahrungen mit dem Polizisten gemacht, als sie für seine Betreuerin vorstellbar waren, sondern er hatte auch weit mehr als nur die gerade erlittene Misshandlung im Blick. Da er in seinem täglichen (und nächtlichen) Leben weiterhin mit dem Polizisten rechnen musste, war es für ihn durchaus naheliegend, die Vor- und Nachteile einer Rechtsbeschwerde abzuwägen. Weit entfernt von einer Haltung

der Unterwürfigkeit, bewies er ein bemerkenswertes Gespür für die real existierenden Abhängigkeiten und Machthierarchien und wusste sie in seinem Sinne zu handhaben.

Das in den drei Beispielen gezeigte Verhalten der Kinder mag für manche Verfechter der Kinderrechte enttäuschend sein, es zeigt aber umso deutlicher die Notwendigkeit, Rechte nicht ohne Beachtung des konkreten Lebenskontextes zu propagieren und sich der Erfahrungen und Sichtweisen der Kinder vor Ort zu vergewissern.[16] Die Autorin der Fallstudie weist ausdrücklich darauf hin, dass es ihr nicht darum gehe, die Kinderrechte aufgrund ihres liberalen „westlichen" Ursprungs für Straßenkinder in Indien als prinzipiell unsinnig und nutzlos zu betrachten. Ebenso wenig geht es ihr darum, der Straflosigkeit von Rechtsverletzungen das Wort zu reden und die bestehenden Machthierarchien und Ungerechtigkeiten hinzunehmen oder auf persönliche Überlebenstricks der Machtunterworfenen zu vertrauen. Sie hält es aber für unabdingbar, mit Kinderrechten (ebenso wie mit Menschenrechten allgemein) in kontext- und situationsspezifischer Weise umzugehen.

Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass Kinderrechte nicht nur „angewendet", sondern kulturell „übersetzt" und mit lokalen Denk- und Handlungstraditionen sowie Rechtsvorstellungen und -praktiken vermittelt werden müssen. Hierzu gehört, Kinderrechte nicht nur im Sinne individueller Ansprüche, sondern wechselseitiger Bezüge und Verpflichtungen, auch zwischen Angehörigen verschiedener Generationen, zu verstehen. Hierzu gehört aber auch, ungeachtet kultureller oder regionaler Besonderheiten, darauf zu achten, dass Rechte nicht schon dadurch wirksam werden, dass sie den Menschen als „natürlich" zugeschrieben oder in Gesetzen und Regeln verbrieft sind. Sich auf sie zu berufen, ergibt nur Sinn, wenn sie nicht durch tatsächliche Macht- und Besitzunterschiede unterlaufen werden. Angesichts ihres vielfach marginalisierten Status gilt dies für Kinder, die unter Bedingungen extremer Armut und Unterdrückung leben, in besonderem Maße.

Wie die Straßenkinder in Indien, von denen in diesem Abschnitt die Rede war, gibt es eine Unzahl von Kindern in der Welt, deren Rechte massiv verletzt werden und die wenig Grund haben, an die „Macht des Rechts" zu glauben. Viele dieser Kinder finden sich nicht damit ab, nur als Opfer widriger Umstände gesehen oder behandelt zu werden, sondern versuchen notgedrungen, selbst Lösungen für ihre

[16] Ein anderes eindrückliches Beispiel für die Notwendigkeit einer kontextualisierten Herangehensweise ist die Studie von Heather Montgomery (2001) zur Kinderprostitution in Thailand.

Probleme zu finden. Dies will ich anhand einer Fallstudie aus der indonesischen, auf der Insel Java gelegenen Stadt Yokyakarta aufzeigen, wo sich Straßenkinder gegen ein Gesetz der Provinzregierung wehrten, das vorgeblich ihrem Schutz dienen sollte (van Daalen et al. 2016; vgl. auch Beazley 2000, 2003).

Das geplante Gesetz sah vor, „Kinder, die Ärger auf der Straße haben" *(children who have troubles on the street*[17]*),* dadurch zu schützen, dass das „Herumtreiben" und Betteln auf Straßen und öffentlichen Plätzen verboten wird. Die Polizei sollte nicht nur ermächtigt werden, diese Aktivitäten zu unterbinden, sondern auch gegen Menschen vorzugehen, die den Kindern Geld oder andere Güter zukommen lassen (dies sollte ausdrücklich unter Strafe gestellt werden).[18] Im Unterschied zu anderen indonesischen Provinzen, in denen ähnliche Gesetze unter Berufung auf die UN-Kinderrechtskonvention und das nationale Kinderschutzgesetz ohne weitere Konsultation von den örtlichen Parlamenten beschlossen worden waren, gab die Provinzregierung von Yokyakarta „Repräsentanten der Zivilgesellschaft" die Gelegenheit, ihren Gesetzentwurf zu kommentieren. Die örtlichen Kinderhilfsorganisationen sahen in dem Gesetz eine pure Legitimation der Polizeirazzien, die vorher stattgefunden hatten, und lehnten es einhellig ab. Bemerkenswerterweise meldeten sich diesmal auch die direkt betroffenen Kinder zu Wort.

Zusammen mit Erwachsenen, für die die Straßen und öffentlichen Plätze Arbeits- und Lebensort sind, zogen hunderte von Kindern, die ihre Gesichter und Körper eigens bemalt hatten, begleitet von traditioneller javanischer Musik wiederholt durch die Straßen und vor das Regionalparlament und riefen Slogans wie die folgenden: *„Weg, weg, weg mit dem Gesetz!" „Kämpft, kämpft, kämpft!" „Wer dieses Gesetz weghaben will, muss es laut sagen: WEG DAMIT!" „Lasst uns durch diese Straßen gehen, Hände weg von unseren Straßen!"* Einige Kinder hielten selbst gemalte Schilder hoch, auf denen zu lesen war: *„Das Gesetz ist die Hölle!" „Das Gesetz ist Scheiße!" „Scheiß auf dieses Machwerk!"* Auf anderen

[17]Diese Formulierung verdeckt, dass die Kinder eigentlich als Personen verstanden wurden, die „Ärger *machen*".

[18]Ähnliche Gesetze gibt es in vielen Ländern des Globalen Südens. Sie ähneln auch den immer wieder im Globalen Norden unternommenen Versuchen, jungen Menschen die Nutzung öffentlicher Räume zu untersagen, eine Praxis, die im Englischen meist als *„Status Offenses"* bezeichnet wird (vgl. Liebel 2013, S. 159 ff.). Während die diesbezüglichen Gesetze und Dekrete früher mit dem „irregulären" Verhalten der jungen Menschen legitimiert wurden, werden sie heute durchweg als Maßnahmen zum Schutz der Minderjährigen ausgegeben.

Plakaten taten die Kinder kund, wie sie ihr Recht, in der Stadt zu leben, verstanden: *„Schluss mit der Gewalt gegen die Straßenleute!“ „Die Straße ist unser Zuhause! Lasst uns hier leben!“ „Dies ist unser Land! Wir haben das Recht, hier zu sein!“*[19]

Die Proteste hatten zur Folge, dass die Regierung sich auf Verhandlungen über das geplante Gesetz einließ. In der auf Initiative der internationalen NGO „Save the Children“ gebildeten Verhandlungskommission trafen Funktionäre der Regierung und Parlamentsabgeordnete mit Repräsentanten örtlicher Kinderhilfsorganisationen und einigen Erwachsenen der sog. *Unabhängigen Straßenbewegung*[20] zusammen. Kinder waren nicht eingeladen, zeigten allerdings auch wenig Interesse, an den sich über zwei Jahre hinziehenden Debatten über Details des Gesetzes teilzunehmen.[21] Ihnen schien am wichtigsten zu sein, dass der Gesetzentwurf überhaupt erst mal zurückgezogen worden war. Während der Verhandlungen machten sie aber immer wieder mit eigenen Aktionen auf sich aufmerksam, in denen sie ihr Recht betonten, auf der Straße arbeiten und leben und so ihre Familien unterstützen zu können. Sie artikulierten dies nicht immer mit Worten, sondern indem sie demonstrativ den Straßenraum für diverse akrobatische Showeinlagen, Gesänge und andere Musikdarbietungen in Anspruch nahmen. Dies ließe sich als kreative Antwort auf ihren faktischen Ausschluss von den politischen Verhandlungen deuten, könnte aber auch unterstrichen haben, dass die Kinder anderen Formen der politischen Beteiligung vorzogen, als sie von den Erwachsenen praktiziert wurden.

In dem schließlich aus den Verhandlungen der Erwachsenen hervorgegangen und im Jahr 2011 beschlossenen „Gesetz über den Schutz von Kindern, die auf der Straße leben“ wird den Erwartungen und Forderungen der Kinder in

---

[19]Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Beispiel aus Südafrika, wo Kinder in einer Anhörung des Parlaments das Recht forderten, auf der Straße zu leben (vgl. Syring 2011).

[20]Diese hatte zunächst unter Beteiligung der Kinder folgende Forderungen aufgestellt: „1. Ablehnung des Gesetzentwurfs. 2. Die Regierung muss ihrer Verpflichtung nachkommen, menschenwürdige Jobs und Lebensbedingen für die [Straßen-]Communities zu gewährleisten. 3. Schluss mit den Razzias gegen die Straßencommunity. 4. Jede Form von Gewalt auf den Straßen unterlassen. 5. Regelungen annullieren, die die Rechte der städtischen Armen verletzen. 6. Ähnliche örtliche Regelungen in allen anderen Provinzen Indonesiens annullieren; 7. Die Straßencommunity mit Ausweisen ausstatten“ (zit. n. van Daalen et al. 2016, S. 810).

[21]Einige Kinder waren nur bei einem Gespräch mit zwei Abgeordneten zugegen, wendeten sich aber bald ab, zupften an den mitgeführten Gitarren, rauchten und trieben Schabernack.

keinerlei Weise Rechnung getragen. In dem Gesetz, das sich ausdrücklich auf die UN-Kinderrechtskonvention beruft, setzte sich ein Konzept von Schutz durch, das sich von den während der Protestaktionen artikulierten Vorstellungen der Kinder über ihre Rechte grundlegend unterscheidet. Darin wurde zwar unter dem Beifall aller Kinderhilfsorganisationen auf repressive Maßnahmen gegen die Kinder verzichtet, aber die Straßen werden aufs Neue ausdrücklich als Orte definiert, die für das Aufwachsen der Kinder verderblich sind. Der einzige Weg zu ihrem Schutz und zur Wahrung ihrer Rechte auf ein kindgerechtes Leben wird darin gesehen, die Kinder von der Straße zu entfernen und fernzuhalten.[22] Stattdessen sollen sie in ihre Familien zurückgeführt und nach Möglichkeit in sozialen Projekten betreut werden. Dabei wird pauschal unterstellt, dass Kinder, die die Straße für lebensnotwendige Tätigkeiten und/oder zu ihrem Vergnügen nutzen, keinerlei Familienkontakte haben, in besonderem Maße hilfsbedürftig sind und „gerettet" werden müssen. Wie es gelingen soll, sie ohne Anwendung von Zwangsmitteln von Straßen und öffentlichen Plätzen zu entfernen, wird im Gesetz nicht weiter ausgeführt und bleibt letztlich der Fantasie und dem Belieben der Gesetzesanwender überlassen.

In ihrer Analyse des Falles kommen Edward van Daalen et al. (2016) zu dem Schluss, dass sich die an den Verhandlungen beteiligten Erwachsenen, die sich als Verteidiger der Kinderrechte verstanden und im Namen der Straßenkinder sprachen, offenbar überhaupt nicht über die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Kinder von ihren Rechten und ihrer eigenen Interpretation der Kinderrechte im Klaren waren. Während die Erwachsenen nur im Auge hatten, wie die auf der Straße ausgeübten und als genuin schädlich bewerteten Aktivitäten unterbunden werden können, ging es den Kindern darum, wie sie diese nunmehr unter sicheren und menschenwürdigen Bedingungen ausüben können. Darin verbergen sich nicht nur verschiedene Konzepte von Schutz bzw. von dem, was für Kinder gut ist, sondern auch die Frage, ob und ggf. wie sich die Rechtsvorstellungen der Kinder überhaupt in ein Gesetz bzw. in positives Recht transformieren lassen. Nach Ansicht der Autorin und der Autoren der Fallstudie muss hierfür ein neuer konzeptioneller Rahmen gefunden werden, der die bisher dominierende Praxis von Recht und Gesetz transzendiert. Sie bezeichnen dieses Konzept als *„Living Rights"* (van Daalen et al. 2016, S. 818):

[22] Art. 3 des Gesetzes lautet: „The protection of children living on the street aims to: a. Remove children from street life; b. Ensure the fulfillment of child's rights to live, grow, develop and participate optimally in accordance with human dignity and values, and; c. Provide protection against discrimination, exploitation and violence, for the realization of qualified, noble, and prosperous children."

> Living Rights sollten erstens verstanden werden als Berechtigungen handlungswilliger Personen oder Kollektive, die mit den unvermeidlichen Widersprüchen und Spannungen umgehen können, in die sie häufig verwickelt sind. Dies schließt zweitens ein, dass Rechte nicht statisch und ein für alle Mal festgelegt sein können und dass das, was nur Normen oder sogar Tabus waren, in legale Rechte transformiert werden können und umgekehrt. Living Rights werden deshalb immer wieder angesichts veränderter Umstände neu erfunden. Schließlich sind Living Rights, sogar bevor sie ihren Weg in formales Recht gefunden haben, schon im Leben und den Kämpfen der Leute präsent, wenn sie sich mit den täglichen Herausforderungen auseinandersetzen und versuchen, das Beste aus ihrer Situation zu machen. Unsere Pointe ist, dass dies *auch* für die Rechte derer gilt, die wie die Straßenkinder vom Staat und sogar von den Outsidern, die in ihrem Namen ‚von unten' zu sprechen beanspruchen, ausgeschlossen werden.

Das Konzept der *Living Rights* schließt im Falle der Kinderrechte die Notwendigkeit ein, dass die Kinder als soziale Rechtssubjekte auch direkt und kontinuierlich an der Rechtssetzung und Rechtspraxis mitwirken können. Es muss hierfür anerkannt und politisch durchgesetzt werden, dass auch von Kindern „erfundene" Normen und Praktiken nicht nur als Gesetz, d. h. in staatlich kodifizierter Form, Geltung haben, sondern auch im gesellschaftlichen Leben jenseits formaler Gesetze Anerkennung finden und wirksam werden können.[23] Um dies zu erreichen, setzen van Daalen, Hanson und Nieuwenhuys darauf, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Kinder von erwachsenen Personen aufgegriffen und in solidarischer Weise „übersetzt", d. h. öffentlich kommuniziert und unterstützt werden. Dabei sind sie sich bewusst – und zeigen dies in der Fallstudie –, dass diese Übersetzungsarbeit mit zahlreichen Schwierigkeiten und Widersprüchen konfrontiert ist (a. a. O., S. 821):

> Die Studie über die Rechte der Straßenkinder von Yogyakarta macht deutlich, dass die Umsetzung von Rechten nicht begrenzt ist auf die Übersetzung zwischen internationalen, nationalen und lokalen Ebenen. Übersetzungen ereignen sich auch zwischen verschiedenen Organisationen, zwischen Führungs- und unteren Ebenen

[23] Van Daalen et al. (2016) diskutieren diese Fragen im Rückgriff und in Auseinandersetzung mit sog. pluralistischen Rechtstheorien *(legal pluralism)*. In diesen wird davon ausgegangen, dass das Recht nicht nur aus staatlich sanktionierten Gesetzen besteht, sondern sich aus verschiedenen Quellen wie Gewohnheitsrechten, überlieferten lokalen Rechtssystemen sowie Rechtsvorstellungen und -ansprüchen sozialer Gruppen und Bewegungen speist. Hierbei wird angenommen, dass Recht mittels der Agency sozialer Akteure entsteht und erneuert wird und werden kann (vgl. Kleinhans und Macdonald 1997; Webber 2006; Tamanaha 2011; Inksater 2010; Ndulo 2011; Messner 2012). In diesen Rechtstheorien wird allerdings auf Kinder kaum Bezug genommen. Zur Bedeutung des Gewohnheitsrechts für das Verständnis von Kinderrechten in Afrika vgl. Himonga (2008).

> innerhalb derselben Organisationen und zwischen Organisationen und den Leuten, die sie zu vertreten beanspruchen. Wie unsere Fallstudie nahelegt, finden Übersetzungen von Kinderrechten in vielen solcher ‚Übergangsräume' (Flax 1993) zwischen einer Unzahl von Akteuren auf verschiedenen Regierungsebenen und in Verbindung mit verschiedenen Weltsichten statt. In jedem dieser Räume und zwischen allen diesen Akteuren ereignen sich verschiedene Formen von Übersetzung. Wir sehen Living Rights und Übersetzung vor allem als konzeptionelle Werkzeuge, die helfen können zu verstehen, wie verschiedene Gesichtspunkte über Kinder- und Menschenrechte in besonderen Kontexten zur Geltung gebracht werden. Dieser Ansatz erklärt jedoch nicht das Ergebnis solcher Übersetzungen; dies ist eine Frage, die […] eher zum empirischen als zum konzeptionellen Bereich gehört.

Im Unterschied zu der zuvor diskutierten Studie zu den Straßenkindern in Kalkutta, die die Bedeutung der Rechte für die Kinder im Kontext von Machtstrukturen diskutiert, bewegt sich die Studie zu den Straßenkindern in Yogyakarta eher auf einer abstrakten, rechtstheoretischen Ebene. Es stellt sich die Frage, wie das Konzept der Living Rights so weit konkretisiert werden kann, dass es auch zur Kritik und Überwindung illegitimer Machtstrukturen und instrumenteller Formen von Partizipation und Repräsentation genutzt werden kann. Das folgende Fazit soll dazu beitragen.

Fazit: Wege aus den postkolonialen Dilemmata

Ich habe mich in diesem Kapitel auf Fallstudien bezogen, weil letztlich nur induktiv über die Analyse konkreter Situationen und Fälle ermittelt werden kann, wie der eurozentrische und paternalistische Bias der Kinderrechte unterlaufen und Kinderrechte „von unten gebraucht" bzw. als „Living Rights" praktiziert werden können. Aus den hier dargestellten Fällen lassen sich meines Erachtens folgende Schlüsse ziehen:

Vor aller Berufung auf Kinderrechte stellt sich die Frage, ob diese in der gegebenen Situation überhaupt ein effektives und tragfähiges Instrument sein können, um die Menschenwürde der Kinder zu sichern und ihre Stellung in der Gesellschaft zu stärken. Wenn wir uns in diesem Sinne Kinder als Akteure, d. h. als handelnde Subjekte eigenen Rechts, vorstellen wollen, muss ein Minimum an Voraussetzungen gegeben sein. Dazu gehört, dass die Kinder sich nicht nur zutrauen, sondern auch den nötigen Spielraum haben, um überhaupt agieren zu können. Dazu gehört des Weiteren, dass sie auf der rechtlichen Ebene Ansprechpartner finden, die den Rechtediskurs ernst nehmen, und dass staatliche Strukturen existieren, in denen die Menschenrechte nicht vollkommen ignoriert werden (vgl. z. B. Freeman 2009, S. 380). Dazu gehört schließlich auch, dass die Kinder in der Gesellschaft unter den Erwachsenen Bündnispartner finden, die bereit sind,

ihre Rechtsansprüche aufzugreifen und zu unterstützen. Die Entstehung dieser Voraussetzungen ist ebenso wie die Entstehung der Menschenrechte nicht als eine Art Naturtatsache, sondern als Ergebnis sozialer Kämpfe zu verstehen, kann also herbeigeführt und verändert werden (vgl. Stammers 2009, 2013).

In den Fallstudien zeigt sich, dass es für die Kinder nicht ausreicht, über die eigenen Rechte nur informiert zu sein. Kinder haben keinen plausiblen Grund, an diese Rechte zu „glauben" und sich auf sie zu berufen, wenn diejenigen, die mehr Macht haben als sie selbst, auf die Rechte der Kinder pfeifen oder sie in selbstherrlicher Weise und zu eigenen Gunsten instrumentalisieren (etwa um ihr Image zu verbessern). Kinder müssen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Vorstellungen von Rechten und daraus abgeleitete Ansprüche und Forderungen ins Spiel zu bringen. Dabei ist es auch wichtig, Kinderrechte nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Rechte zu verstehen, d. h. zu akzeptieren und ggf. zu unterstützen, dass Kinder – in welchen Formen auch immer – sich auf der Basis gemeinsamer Interessen zusammenschließen und in organisierter Weise handeln können (vgl. Kimiagar und Hart 2017). Werden Kinderrechte nur als individuelle Rechte verstanden, bleiben sie zumindest dann „hilflos", wenn die Umsetzung der Rechte auch strukturelle Änderungen notwendig macht und die bestehenden Machtverhältnisse infrage stellt. In diesem Sinn unterscheiden Didier Reynaert und Rudi Rose (2017) ein „minimalistisches" und „maximalistisches" Verständnis der Kinderrechte und demonstrieren dies am Umgang mit sozialer Ungleichheit und Kinderarmut. Nach minimalistischem Verständnis ist Ungleichheit und Armut das Ergebnis unzureichender individueller Inanspruchnahme von Rechten und kann durch die Erziehung zu individueller Verantwortung behoben werden. Nach maximalistischem Verständnis müssen dagegen die strukturellen Ursachen in den Blick genommen und eine Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums vorgenommen werden.

Van Daalen et al. (2016) weisen in ihrer Fallstudie zu Recht daraufhin, dass sich im Handlungsfeld der Kinder verschiedene Interessen kreuzen und oft auch widersprechen. Kinder, die für ihre Rechte eintreten, können deshalb nicht davon ausgehen, dass diese selbst von Kinderrechtsbefürwortern immer in ihrem Sinne verstanden und in ihrem Interesse „umgesetzt" werden. Für Kinder im Globalen Süden ist im besonderen Maße relevant, dass die Kinderrechte nicht nur in adultistischer bzw. paternalistischer, sondern auch in eurozentrischer Weise gedeutet werden. Um dem entgegenzuwirken und den eigenen Deutungen der Kinder Gewicht zu geben, führt kein Weg an der Frage vorbei, wie mit dem Universalitätsanspruch der Kinderrechte umgegangen werden kann.

Angesichts ihres Universalitätsanspruchs müssen Kinderrechte in offener, dynamisch-pozesshafter, kultursensibler und kontextbezogener Weise verstanden werden. Dazu gehört, mit den in der UN-Kinderrechtskonvention kodifizierten

Rechten in kritischer und reflexiver Weise umzugehen und anzuerkennen, dass sie nicht der Endpunkt einer Entwicklung sind, sondern geändert und weiterentwickelt werden können und sogar müssen (vgl. Reynaert et al. 2015). Hierbei muss den Sichtweisen und Forderungen von Kindern besondere Beachtung geschenkt werden, zumal wenn sie diese selbst in Form von Rechten und Rechtsansprüchen zum Ausdruck bringen (zu Beispielen vgl. Liebel 2009, S. 63 ff.).

Die unter Bezug auf bestimmte Artikel der UN-Kinderrechtskonvention vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hervorgehobenen „allgemeinen Prinzipien“ scheinen mir geeignete Orientierungspunkte für ein solches dynamisches und kultursensibles Verständnis der Kinderrechte zu sein. Hierbei handelt es sich um folgende vier Rechtskomplexe:

- Das Recht auf Nichtdiskriminierung (Art. 2);
- Das Recht auf vorrangige Berücksichtigung der besten Interessen des Kindes (Art. 3, Abs. 1);
- Das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Art. 6);
- Das Recht auf Berücksichtigung der Sichtweisen und Meinungen des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten (Art. 12).

Wie bei allen Menschenrechten ist zu bedenken, dass auch diese Prinzipien und die Begriffe auf denen sie basieren, nicht eindeutig sind und auf verschiedene Weise interpretiert werden können. Zum Beispiel stellt sich die Frage, was unter „bestmöglicher Entwicklung des Kindes“ zu verstehen und nach welchen Maßstäben sie zu bewerten ist. Oder welche Kriterien als relevant gelten, um zu beurteilen, ob von Diskriminierung gesprochen werden kann oder muss. Oder wie das „beste Interesse des Kindes“ definiert wird, das lange Zeit als Rechtfertigung paternalistischer Praktiken gegenüber Kindern gedient hat und oft noch heute dazu dient (vgl. Cantwell 2016). Wenn die genannten Prinzipien aber *im Zusammenhang gesehen* werden, drücken sie zumindest tendenziell aus, dass jedes Kind ungeachtet seines Alters und anderer persönlicher Eigenschaften als eigenständiges Subjekt von Rechten anzuerkennen und dessen Würde als Mensch mit gleichem moralischem Status unter allen Umständen zu gewährleisten ist. Nach meinem Verständnis bedeutet dies, dass weltweit die Verpflichtung besteht, die bestmöglichen Lebensverhältnisse für Kinder herzustellen und dafür zu sorgen, dass kein Kind in vermeidbarer Weise behindert, benachteiligt, diskriminiert, ausgebeutet oder auf andere Weise in seiner Würde verletzt wird. Ebenso bedeutet es, dass bei jeder zu treffenden Entscheidung das beste Interesse der Kinder vorrangig und unter Beachtung der Sichtweisen der betroffenen Kinder zu berücksichtigen ist (vgl. Maywald 2012; Liebel 2015b, S. 104 ff.).

Dabei ist zu unterscheiden zwischen allgemeinen Prinzipien einerseits, auf deren Einhaltung alle Kinder der Welt einen uneingeschränkten rechtlichen Anspruch haben, und ideologisch oder kulturell spezifischen Bestimmungen andererseits, die nicht uneingeschränkt anwendbar, sondern unter Beachtung der jeweiligen kulturellen und sozialen Kontexte auszudeuten und ggf. zu problematisieren sind. Zu letzteren zähle ich z. B. Bestimmungen, die ein (chronologisches) Mindestalter für bestimmte Tätigkeiten vorschreiben, die von Kindern selbst gewählt oder gewünscht sind,[24] oder die das Recht auf Bildung auf die Verpflichtung zum Schulbesuch eingrenzen. Kritisch zu reflektieren ist auch, dass bestimmte Rechte in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können und sich unter Umständen gegenseitig ausschließen oder behindern. Dies ist z. B. der Fall, wenn Schutzrechte so gedeutet werden, dass sie einer Entmündigung von Kindern gleichkommen und ihren Status als Subjekte, denen das Recht auf Partizipation und Selbstbestimmung zusteht, verletzen. Oder wenn Förder- und Entwicklungsrechte nur als Verpflichtung staatlicher Autoritäten, nicht aber auch als subjektive Rechte der Kinder verstanden werden, die sie selbst konkretisieren, mitgestalten und praktisch einfordern können (vgl. Liebel 2013, S. 120 ff.).

Die uneingeschränkt geltenden allgemeinen Prinzipien werden in der heutigen Welt auf mindestens zweifache Weise verletzt:

- Die postkoloniale Weltordnung hat für die große Mehrheit der Kinder vor allem im Globalen Süden zur Folge, dass sie vermeidbarer Not, Gewalt, Krankheiten und Zwängen ausgesetzt sind, die ihre Menschenwürde verletzen und ihre bestmögliche Entwicklung verhindern.
- Überall auf der Welt existieren verschiedene ideologisch oder religiös gerechtfertigte Praktiken, die den moralischen und rechtlichen Anspruch der Kinder auf die Anerkennung ihrer Subjektivität, die Wahrung ihrer Menschenwürde und die Mitwirkung an den sie betreffenden Maßnahmen und Entscheidungen missachten.

Dies sei an einigen, mir besonders wichtig erscheinenden Geltungsbereichen konkretisiert: Dominiert im Umgang mit Kinderrechten das europäisch-westliche Kindheitsverständnis, liegt es nahe, den Schutz von Kindern in paternalistischer

[24] James Schmidt (2010) zeigt in einer detaillierten historischen Studie über die Entstehung rechtlicher Normen zum Umgang mit der Arbeit von Kindern und Jugendlichen in den USA, wie es zur Etablierung von Mindestaltern kam; in diesem Prozess, so Schmidt, habe sich die Mittelklasse des Kinderrechtediskurses bemächtigt und ihn gegen die Selbstbestimmungs- und Emanzipationsbestrebungen der arbeitenden Kinder und Jugendlichen gewendet. Zur Debatte um die Festlegung von Mindestaltern vgl. das Diskussionspapier des *Child Rights International Network* (CRIN 2015).

Weise auf Kosten ihrer (relativen) Autonomie und Partizipation zu praktizieren. Allerdings bringt auch ein eher im Globalen Süden verbreitetes Kindheitsverständnis, das die Mitverantwortung der Kinder betont, die Gefahr mit sich, den gleichen moralischen Status und das Recht der Kinder zu missachten, eigenständige Entscheidungen über ihr Leben zu treffen und an für sie wichtigen Entscheidungen gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen mitzuwirken.

Die postkolonial bedingte und mit der kapitalistischen Globalisierung verstärkte materielle Ungleichheit erhöht die Gefahr, dass Kinder, die in Armut und prekären sozialen Verhältnissen leben müssen, in ihrer Menschenwürde verletzt und größeren Risiken ausgesetzt werden. Da sie weniger Optionen für eigene Entscheidungen haben, sind sie in besonderem Maße dem Risiko wirtschaftlicher Ausbeutung sowie der Gefährdung ihrer Gesundheit und sogar ihres Lebens ausgesetzt (auch durch Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Lebensumwelt). Ebenso werden sie daran gehindert, ihr Recht auf eine ihnen dienliche und mit ihrem Leben verbundene Bildung wahrzunehmen. Dies kann auch die Folge von Bildungssystemen sein, die den Zugang von materiellen Ressourcen abhängig machen und in ihren Lernformen und -inhalten die spezifische Lebenssituation und das aus den Alltagserfahrungen der Kinder resultierende Wissen missachten. Mit der postkolonialen Weltordnung sind nicht zuletzt Formen sozialer Ungleichheit verknüpft, die auf der ungleichen Bewertung von Menschen verschiedener Herkunft und Hautfarbe beruhen. Sie können sich zu rassistischen Praktiken verdichten, die in Verbindung mit anderen sichtbaren Persönlichkeitsmerkmalen zu multiplen Formen von Diskriminierung und Behinderung führen („Intersektionalität“).

Schwieriger ist es, mit den als traditionell bezeichneten Bräuchen umzugehen.[25] Sie können Kindern schaden, etwa indem sie Schmerzen verursachen und zu langwierigen körperlichen Beeinträchtigungen führen. Dies gilt z. B. für

---

[25]In Art 24.3 KRK heißt es: „Die Vertragsstaaten treffen alle wirksamen und geeigneten Maßnahmen, um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind, abzuschaffen.“ Diese Formulierung wirft die Frage auf, ob nicht auch „neue“ Bräuche, die mit der Kapitalisierung von Gesellschaften und dem „technischen Fortschritt“ einhergehen (z. B. solche, die auf einem durch die kommerzielle Werbung propagierten Schönheitsideal beruhen und auf dem Wege der plastischen Chirurgie herbeigeführt werden), schädliche Wirkungen haben können. Auch die mit den neuen reproduktionsmedizinischen und genetischen Technologien verbundenen Vorstellungen und Praktiken, die auf das „perfekte (Wunsch-)Kind“ zielen, können für Kinder extrem negative Auswirkungen haben (vgl. z. B. die Debatte um die sog. liberale Eugenik als Teil eines „genetischen Supermarktes“: Robertson 1996; Habermas 2001; Sandel 2007; Compagna 2015; Sorgner 2015). Sie haben auch schon dazu geführt, dass im Globalen Süden ein florierender Geschäftszweig zur Rekrutierung von Leihmüttern entstanden ist (zu diesem und weiteren Beispielen vgl. Cregan und Cuthbert 2014, S. 147 ff.).

oft religiös kaschierte traditionelle Bräuche, wie die Beschneidung der Klitoris von Mädchen oder die Amputation der Penisvorhaut von Jungen in den ersten Lebensmonaten oder -jahren. Auch der Brauch, Mädchen oder Jungen früh zu verheiraten, missachtet die Subjektivität der Kinder. Sie kann ihre Unversehrtheit in physischer ebenso wie in psychischer Hinsicht gefährden, mit negativen Folgen für ihre Gesundheit verbunden sein und ihre Lebensperspektiven einschränken. Aber statt sie als Ausdruck einer „barbarischen Kultur" schlicht von außen zu verurteilen und zu verbieten, entspräche es einem kultursensiblen Verständnis der Kinderrechte, im respektvollen Dialog mit den involvierten Menschen und Gemeinschaften nach Lösungen zu suchen, die für die Kinder eher Vor- als Nachteile mit sich bringen und ihnen ermöglichen, letztlich selbst Entscheidungen über ihr Leben zu treffen. Da die Kinder weiter in ihre soziokulturellen Gemeinschaften eingebunden sind, können Lösungen im Interesse der Kinder nicht von außen herbeigeführt, sondern müssen innerhalb dieser Gemeinschaften gefunden werden (zu Beispielen misslungener und gelungener Praxis vgl. Wessels und Kostelny 2017; Richter 2016).

Auch die fehlende Anerkennung der moralischen Gleichheit der Geschlechter („Sexismus") oder „abweichender" sexueller Orientierungen („Homophobie") kann ebenso zu sozialer Benachteiligung und Diskriminierung führen wie die fehlende Anerkennung der moralischen Gleichheit allein aufgrund des geringen Alters der Kinder („Adultismus"). Doch hierbei handelt es sich nicht um besondere Kennzeichen „postkolonialer" Weltregionen, sondern um den Ausdruck von Gesellschaften, die in starkem Maße hierarchisch strukturiert sind, rigide Herrschaftsstrukturen aufweisen und Gleichheitsprinzipien gering schätzen. Sie sind allerdings eng mit kolonialen oder quasikolonialen Denkweisen und Praktiken insofern verbunden, als sie solche Menschen und Lebensformen abwerten und ausgrenzen, die nicht den in der Welt oder in einzelnen Gesellschaften dominierenden Vorstellungen und Interessen entsprechen. Sie können sogar selbst ein Resultat von Kolonialisierung oder religiöser Missionierung sein.[26] Deshalb ist auch beim Umgang mit sog. traditionellen Bräuchen darauf zu achten, dass sie nicht mit dem besserwisserischen Gestus des vermeintlichen aufgeklärten Menschen schlicht abgeurteilt werden. Wie die Menschen- und Kinderrechte im Allgemeinen müssen auch sie im jeweiligen historischen Kontext verstanden und in kultursensibler Weise bewertet werden. Dabei sollte immer

[26]Dies haben z. B. Karl Hanson und Roberta Ruggiero (2013) an der Verfolgung von sog. Hexenkindern gezeigt. Vgl. auch die Studien zu Hexenkindern, Kinderbanden und Straßenkindern in: Behringer und Opitz-Belakhal (2016).

auch bedacht werden, dass sich in sog. traditionellen Bräuchen sogar ein Wissen verkörpern kann, das durch den Kolonialisierungsprozess marginalisiert wurde und dessen Wiederbelebung den Menschen zugutekäme (z. B. naturkundliche Heilmethoden).

Die Anerkennung und hier beispielhaft erläuterte Interpretation allgemeiner Prinzipien der Kinderrechte ist noch keine Gewähr dafür, dass sie auch im Sinne der von Rechtsverletzungen betroffenen Kinder praktiziert werden. Hierzu ist es unabdingbar, auch die Sichtweisen der Kinder zu beachten und die Kinderrechte in der Weise zu verstehen, dass sie von den Kindern selbst sowohl individuell als auch kollektiv in Anspruch genommen werden können. In diesem Sinne müssen Kinderrechte nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Rechte verstanden werden. Und es muss bedacht werden, dass die Rechte selbst nur praktische Bedeutung erlangen, wenn sie mit strukturellen Änderungen der jeweiligen Gesellschaften einhergehen, die zu mehr Egalität und sozialer Gerechtigkeit führen und insbesondere die soziale Stellung der Kinder stärken. Dies schließt die Vertretung der Kinder durch Erwachsene und staatliche Institutionen nicht aus, erfordert jedoch zu erkennen, dass jede Repräsentation durch „Andere" auch mit Risiken verbunden ist, denen nur durch eine umfassende Partizipation und Selbstorganisation der Kinder begegnet werden kann.[27]

Literatur

ABA (2011): Tierra y territorio, espacio de crianza y compartir. Nuestras responsabilidades para el buen vivir. Ayacucho (mimeo).

André, Géraldine (2015): Anthropologists, Ethnographers and Children's Rights. In: W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (Hrsg.): *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London & New York: Routledge, S. 121–130.

Aitken, Stuart C. (2015): Children's rights: A Critical Geographic Perspective. In: W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (Eds.): *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London & New York: Routledge, S. 131–146.

Alanen, Leena (1992): *Modern Childhood? Exploring the "Child Question" in Sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

[27] Es sei zumindest am Rande vermerkt, dass dies auch Konsequenzen für die Kindheits- und Kinderrechtsforschung haben muss in dem Sinne, dass sie die Kinder im Forschungsprozess nicht zu Objekten degradiert und ihre Lebensäußerungen ebenso wie den Umgang mit Kinderrechten immer auch aus der Sicht der Kinder zu beleuchten und verstehen versucht (vgl. Bessell et al. 2017).

Alston, Philip (1994): The Best Interest Principle. Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights. In: *International Journal of Law, Policy, and the Family*, 8(1), S. 1–25.

Andresen, Sabine, Claus Koch & Julia König (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Arendt, Hannah ([1955]2005): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft.* München: Piper.

Balagopalan, Sarada (2013): The Politics of Failure: Street Children and the Circulation of Rights Discourses in Kolkata (Calcutta), India. In: K. Hanson & O. Nieuwenhuys (Hrsg.): *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 133–151.

Balagopalan, Sarada (2014): *Inhabiting 'Childhood'. Children, Labour and Schooling in Post-Colonial India.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Balagopalan, Sarada (2018): Childhood, Culture, History: Redeploying "Multiple Childhoods". In: S. Spyrou, R. Rosen & D. T. Cook (Eds.): *Reimagining Childhood Studies*. London & New York: Bloomsbury Academic, S. 23–39.

Beazley, Harriot (2000): Street Boys in Yogyakarta: Social and Spatial Exclusion in the Public Spaces of the City. In: G. Bridge & S. Watson (Eds.): *A Companion to the City*. London: Willey Blackwell, S. 472–488.

Beazley, Harriot (2003): The Construction and Protection of Individual and Collective Identities by Street Children and Youth in Indonesia. In: *Children, Youth and Environments*, 13(1), S. 105–133.

Beck, Valentin (2016): *Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden*. Berlin: Suhrkamp.

Behringer, Wolfgang & Claudia Opitz-Belakhal (Hrsg.) (2016): *Hexenkinder – Kinderbanden – Straßenkinder*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.

Bentley, Kristina Anne (2005): Can There Be Any Universal Children's Rights? In: *International Journal of Human Rights*, 9(1), S. 107–123.

Bessell, Sharon, Harriot Beazley & Roxana Waterson (2017): The Methodology and Ethics of Rights-Based Research with Children. In: A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne & R. Budde (Eds.): *'Children out of Place' and Human Rights. In Memory of Judith Ennew.* Cham: Springer International Switzerland, S. 211–231.

Boyden, Jo ([1990][2]1997): Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. In: A. James & A. Prout (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London & Bristol: Falmer Press, S. 190–229.

Brems, Eva (2007): Children's Rights and Universality. In: C. M. Williams (Ed.) *Developmental and Autonomy Rights of Children: Empowering Children, Caregivers and Communities*. Antwerp, Oxford & New York: Intersentia, S. 11–37.

Burke, Ronald (2010): *Decolonization and the Evolution of International Human Rights.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Burman, Erica (1994): Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies. In: *Disasters*, 18(3), S. 238–253.

Burr, Rachel (2004): Children's Rights: International Policy and Lived Practice. In: M. J. Kehily (Eds.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, S. 145–159.

Burr, Rachel (2006): *Vietnam's Children in a Changing World*. Brunswick. N.J. & London: Rutgers University Press.

Cantwell, Nigel (2016): The Best Interests of the Child: What Does it Add to Children's Human Rights? In: M. Sormunen (Eds.): *The Best Interests of the Child: A Dialogue between Theory and Practice*. Straßburg: Council of Europe Publishing, S. 18–26.

Carillo Medina, Pelayo & Primitivo Jaulis (2012): Una exploración sobre derechos de los niños y niñas en comunidades andinas: Roles vitales y sagrados de los niños y niñas en comunidades alto-andinas de Ayacucho. Ayacucho (mimeo).

Castro Varela, Maria do Mar (2011): „Wir haben das Recht auf kostenlose Geschirrspülmaschine" – Soziale Gerechtigkeit, Recht und Widerstand. In: Maria do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan (Hrsg.): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Berlin: LIT, S. 36–61.

Castro Varela, Maria do Mar & Nikita Dhawan (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Bielefeld: Transcript.

Chakrabarty, Dipesh (2010): *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M. & New York: Campus.

Cockburn, Tom (2006): Global Childhood? In: A. Carling (Ed.): *Globalization and Identity. Development and Integration in a Changing World*. London & New York: Taurus, S. 77–88.

Compagna, Diego (Hrsg.) (2015): *Leben zwischen Natur und Kultur. Zur Neuaushandlung von Natur und Kultur in den Technik- und Lebenswissenschaften*. Bielefeld: transcript.

Cowan, Jane K., Marie-Bénédicte Dembour & Richard A. Wilson (Eds.) (2001): *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cregan, Kate & Denise Cuthbert (2014): *Global Childhoods – Issues and Debates*. London: SAGE.

CRIN (2015): Age is Arbitrary: Setting Minimum Ages. Discussion Paper. London: Child Rights International Network; https://www.crin.org/sites/default/files/discussion_paper_-_minimum_ages.pdf.

Cussiánovich, Alejandro (2010): Evaluación e incidencia de la Convención sobre los Derechos del Niño a veinte años de su aprobación 1989–2009. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, Nr. 18, S. 15–25.

Dembour, Marie-Bénédicte (2001): Following the Movement of the Pendulum: Between Universalism and Relativism. In: J. K. Cowan et al. (Eds.): *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 567–569.

Dussel, Enrique (2013): *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Wien & Berlin: Turia + Kant.

Ennew, Judith (2002): Outside childhood. Street Children's Rights. In: B. Franklin (Ed.): *The New Handbook of Children's Rights*. London & New York: Routledge, S. 388–403.

Fanon, Frantz ([1961]1969): *Die Verdammten dieser Erde*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Flax, Jane (1993): The Play of justice: Justice as a Transitional Space. In: *Political Psychology*, 14(2), S. 33–46.

Frankopan, Peter (2016): *Licht aus dem Osten. Eine neue Geschichte der Welt*. Berlin: Rowohlt.

Freeman, Michael (2002): *Human Rights. An Interdisciplinary Approach*. London: Wiley.

Freeman, Michael (2009): Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 377–393.

Habermas, Jürgen (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hanson, Karl & Olga Nieuwenhuys (Eds.) (2013): *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanson, Karl & Roberta Ruggiero (2013): *Child Witchcraft Allegations and Human Rights*. Brüssel: European Commission, Policy Department DG External Politics.

Harris-Short, Sonia (2003): International Human Rights Law: Imperialist, Inept and Ineffective? Cultural Relativism and the UN Convention on the Rights of the Child. In: *Human Rights Quarterly*, 35, S. 130–181.

Heidenreich, Felix (2011): *Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Himonga, Chuma (2008): African Customary Law and Children's Rights: Intersections and Domains in a New Era. In: J. Sloth-Nielsen (Ed.): *Children's Rights in Africa: A Legal Perspective*. Aldershot: Ashgate, S. 73–90.

Holzscheiter, Anna (2010): *Children's Rights in International Politics: The Transformative Power of Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno ([1944]2005): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Huijsmans, Roy (2016): Decentring the History of the Idea of Children's Rights. In: *International Journal of Children's Rights*, 24, S. 924–929.

Inksater, Kimberly (2010): Transformative Juricultural Pluralism: Indigenous Justice Systems in Latin America and International Human Rights. In: *Journal of Legal Pluralism*, 42(60), S. 105–142.

Invernizzi, Antonella & Jane Williams (Eds.) (2011): *The Human Rights of Children: From Visions to Implementation*. Farnham: Ashgate.

Jullien, François (2017): *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.

Kerner, Ina (2013): *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Kimiagar, Bjan & Roger Hart (2017): Children's Free Association and the Collective Exercise of Their Rights. In: M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (Eds.): Handbook of Children's Rights. New York & London: Routledge, S. 498–514.

Kleinhans, Martha-Marie & Roderick A. Macdonald (1997): What is critical legal pluralism? In: *Canadian Journal of Law and Society*, 12(2), S. 25–46.

Liebel, Manfred (2005): *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim & München: Juventa.

Liebel, Manfred (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa.

Liebel, Manfred (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin & Münster: LIT.

Liebel, Manfred (2011): Eigensinnige Wege – Kinder in Straßensituationen. In: M. Zander (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS, S. 532–554.

Liebel, Manfred (2012): In cooperation with Karl Hanson, Iven Saadi & Wouter Vandenhole: *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Liebel, Manfred (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred (2015a): Statt Kinderarbeit verbieten, die Rechte arbeitender Kinder schützen: Bolivien geht in der Gesetzgebung neue Wege. In: *Neue Praxis*, 45(1), S. 76–89.

Liebel, Manfred (2015b): Dogma statt Argumente. Die Verdammung des bolivianischen Kinder- und Jugendgesetzes durch die Internationale Arbeitsorganisation steht auf schwachen Füßen. In: *ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika*, Heft 389, Oktober 2015, S. 34–37.

Liebel, Manfred (2017): Kinderrechtsbewegungen und die Zukunft der Kinderrechte. In: C. Maier-Höfer (Hrsg.): *Kinderrechte und Kinderpolitik. Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–59.

Long, Maureen & Rene Sephton (2011): Rethinking the "Best Interests" of the Child: Voices from Aboriginal Child and Family Welfare Practitioners. In: *Australian Social Work*, 64(1), S. 96–112.

Maywald, Jörg (2012): *Kinder haben Rechte*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mbiti, John S. (1970): *African Religions and Philosophy*. New York: Praeger.

Menke, Christoph & Arnd Pollmann (2007): *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Merry, Sally (2001): Changing Rights, Changing Culture. In: J. K. Cowan et al. (Ed.): *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 31–55.

Messner, Claudius (2012): Living law: performative, not discursive. In: *International Journal for the Semiotics of Law*, 25(4), S. 537–552.

Mies, Maria (2005): *Krieg ohne Grenzen. Die neue Kolonisierung der Welt*. Köln: PapyRossa.

Montgomery, Heather (2001): *Modern Babylon? Prostituting Children in Thailand*. Oxford: Berghahn.

Montgomery, Heather (2017): Anthropological Perspectives on Children's Rights. In: M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (Eds.): *Handbook of Children's Rights*. New York & London: Routledge, S. 97–113.

Morrison, Heidi (2015): *Childhood and Colonial Modernity in Egypt*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.

Mutua, Makau (2002): *Human Rights. A Political and Cultural Critique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mutua, Makau (2009): Human Rights NGOs in East Africa: Defining the Challenges. In: M. Mutua (Ed.): *Human Rights NGOs in East Africa. Political and Normative Tensions*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, S. 11–36.

Mutua, Makau (2016): *Human Rights Standards. Hegemony, Law, and Politics*. New York: State University of New York Press.

Ndulo, Muna (2011): African Customary Law, Customs, and Women's Rights. In: *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 18(1), S. 87–120.

Odera Oruka, Henry ([1989]1997): The Philosophy of Foreign Aid: A Question of the Right to a Human Minimum. In: *Praxis International*, 8(4), 1989. Nachdruck in: Graness & Kresse 1997, S. 47–59.

Okere, B. Obinna (1984): The Protection of Human Rights in Africa and the African Charter on Human and Peoples' Rights. A Comparative Analysis with the European and American Systems. In: *Human Rights Quarterly*, 6(2), S. 141–159.

Okri, Ben (1994): *Die hungrige Straße* (Roman). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Pupavac, Vanessa (1998): The Infantilisation of the South and the UN Convention on the Rights of the Child. In: *Human Rights Law Review*, 3(2), S. 1–6.
Pupavac, Vanessa (2001): Misanthropy without Borders: The International Children's Rights Regime. In: *Disasters*, 25(2), S. 95–112.
Olsen, Frances (1995): Children's Rights: Some Feminist Approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: P. Alston, S. Parker & J. Seymour (Eds.): *Children's Rights and the Law*. Oxford: Oxford University Press, S. 192–220.
Quintero, Pablo & Sebastian Garbe (Hrsg.) (2013): *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte zwischen Theorie und Praxis.* Münster: Unrast.
Recknagel, Albert (2010): Die UN-Kinderrechtskonvention zwischen universellem Anspruch und lokaler Vielfalt. In: M. Liebel & R. Lutz (Hrsg.): Sozialarbeit des Südens, Band 3: Kindheiten und Kinderrechte. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 67–78.
Reynaert, Didier, Ellen Desmet, Sara Lembrechts & Wouter Vandenhole (2015): Introduction. A critical approach to children's rights. In: W. Vandenhole, E. Desmet: D. Reynaert & S. Lembrechts (Eds.): Routledge International Handbook of Children's Rights Studies. London & New York: Routledge, S. 1–23.
Reynaert, Didier & Rudi Rose (2017): Children's Rights: A Framework to Eliminate Social Exclusion? In: M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (Eds.): *Handbook of Children's Rights*. New York & London: Routledge, S. 36–52.
Richter, Johanna (2016): *Human Rights Education Through Ciné Debat. Film as a Tool to Fight against Female Genital Mutilation in Burkina Faso*. Wiesbaden: Springer VS.
Robertson, John A. (1996): *Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies*. Princeton: Princeton University Press.
Said, Edward W. ([1978]2012): *Orientalismus*. Berlin: Suhrkamp.
Sandel, Michael J. (2007): *The Case against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press in Harvard University Press.
Scheper-Hughes, Nancy & Carolyn Sargent (1998): Introduction: The Cultural Politics of Childhood. In: N. Scheper-Hughes & C. Sargent (Eds.): *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley: University of California Press, S. 1–33.
Schmidt, James D. (2010): *Industrial Violence and the Legal Origins of Child Labor*. Cambridge: Cambridge University Press.
Sorgner, Stefan Lorenz (2015): The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities. In: *Journal of Evolution and Technology*, 25, S. 31–48.
Spivak, Gayatri C. (2008): *Other Asias*. Malden & Oxford: Blackwell.
Stammers, Neil (2009): *Human Rights and Social Movements*. London & New York: Pluto Press.
Stammers, Neil (2013): Children's Rights and Social Movements Reflections from a Cognate Field. In: K. Hanson & O. Nieuwenhuys (Eds.): *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 275–292.
Syring, Ralf (2011): Kinder fordern das Recht, auf der Straße zu leben. Bericht von einer parlamentarischen Anhörung in Kapstadt. In: H.-M. Große-Oetringhaus & P. Strack (Hrsg.) *Partizipation – ein Kinderrecht*. terre des hommes: Osnabrück, S. 182–189.
Tai, Ta Van (1988): *The Vietnamese Tradition of Human Rights*. Berkeley: Institute of East Asian Studies, University of California.

Tai, Ta Van (2004–05): Buddhism and Human Rights in Traditional Vietnam. In: Review of Vietnamese Studies 2004–05; http://hmongstudies.org/TaVanTaiBUDDHISM_AND_HUMAN_RIGHTS.pdf.

Tamanaha, Brian Z. (2011): A vision of Social-Legal Change: Rescuing Ehrlich from 'Living Law'. In: *Law and Social Inquiry*, 36(1), S. 297–318.

Terre des hommes (Ed.) (2014): *Convención de los Derechos del Niño (CDN). Cultura Andino-Amazónica y Buen Vivir. Auditoría a la CDN desde la mirada de los niños y niñas indígenas*. Lima: Plataforma peruana de co-partes de terre des hommes – Alemania.

Tisdall, E. Kay M. (2015): Children and Young People's Participation: A Critical Consideration of Article 12. In: W. Vandenhole, E. Desmet: D. Reynaert & S. Lembrechts (Eds.): Routledge International Handbook of Children's Rights Studies. London & New York: Routledge, S. 185–200.

UN (2015): *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. New York: Vereinte Nationen; http://www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf, abgerufen: 14.01.2017.

Valentin, K. & L. Meinert (2009): The adult North and the Young South: Reflections on the Civilizing Mission of Children's Rights. In: *Anthropology Today*, 25(3), S. 23–28.

Van Daalen, Edward, Karl Hanson & Olga Nieuwenhuys (2016): Children's Rights as Living Rights. The Case of Street Children and a new Law in Yogyakarta, Indonesia. In: *International Journal of Children's Rights*, 24, S. 803–825.

Vandenhole, Wouter (2012): Localizing the Human Rights of Children. In: M. Liebel (2012): In cooperation with Karl Hanson, Iven Saadi & Wouter Vandenhole: *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 80–93.

Vandenhole, Wouter, Ellen Desmet, Didier Reynaert & Sara Lembrechts (Eds.) (2015): *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London & New York: Routledge.

Wallerstein, Immanuel (2007): *Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus*. Berlin: Wagenbach.

Webber, Jeremy (2006): Legal Pluralism and Human Agency. In: *Osgoode Hall Law Journal*, 44(1), S. 167–198.

Wessels, Michael & Kathleen Kostelny (2017): Child Rights and Practitioner Wrongs: lessons from Interagency Research. In: M. D. Ruck, M. Peterson-Badali & M. Freeman (Eds.): *Handbook of Children's Rights*. New York & London: Routledge, S. 579–596.



Transnational Mobility and Education Continuity in Italian Compulsory Schools Teachers' Narratives on Children's Transnational Experiences

Sara Amadasi

Introduction

In the last decades a meaningful number of studies concerning migration movements involving children had been carried out. These researches have been conducted in a wide range of disciplinary perspectives. As stated by Ní Laoire et al. (2011), in the European context the majority of studies and policies developed around this topic have investigated, on the one hand the condition of refugees, asylum seekers, non-accompanied children or trafficked children, on the other hand the issue of second generation's integration in hosting and multicultural societies (Ní Laoire et al. 2011; Baraldi 2010).

Recently, but still very shyly, researchers engaged in the investigation of the topic of children involved in international migrations have referred to multiple ties and interactions involving children transnationally. The various forms through which migrant individuals construct linkages between several places, such as the place where they reside and their place of departure, or any other place they have lived in, has recently become subject of study under the concept of transnationalism (Vertovec 1999; Ong 1999). However, due to a still common view of children as vulnerable and victims of migration processes, rarely this perspective of observation has been adopted in investigations concerning childhood and migration.

In this chapter I will discuss some of the theoretical reasons why it is still very unusual to conceptualize transnational perspective in studying children with migration background experiences. In doing this, I will present data collected

S. Amadasi (✉)
Modena, Italy
E-Mail: sara.amadasi@unimore.it

C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4_3

during my Phd research into three Italian schools, focusing on the teachers' narratives concerning transnational experiences of their students.

Through these narratives and the construction of concepts of culture, identity and belonging they present, it is possible to reflect on the meanings that mobility assumes inside the educational system, especially when these mobility experiences are related to a migration background. These meanings become relevant in the understanding of children's agency (James 2009) and the recognition of their active participation in social processes. It is, in fact, important for social sciences to highlight how the ability of educational systems to recognize and enhance children's multiple and ambivalent experiences, can make a difference on the construction of children's cultural identity itself and their daily participation in social and educational processes.

The Concept of Transnationalism

As a dynamic social process (Ma 2003) transnationalism implies various forms of engagement, such as social, cultural, political or economic (Mok and Saltmarsh 2014) which individuals maintain and intertwine with several places.

Generally, the term transnationalism can be conceptualized and described as the ongoing ways through which migrants construct and reconstitute their embeddedness in more than one nation-state (Glick Schiller et al. 1995, p. 48), while transmigrants are defined as those people who "live lives across borders" (Basch et al. 1994; Gardner and Grillo 2002; Glick Schiller et al. 1992; Smith and Guarnizo 1998; Vertovec 1999; Grillo 2007).

According to Vertovec (2004) most of the studies concerning migrant transnationalism have focused on how social change is evaluated by the level of the impact that life in multiple locations has upon "forms of social organization and the values, activities and relational frameworks that sustain them" (Vertovec 2004, p. 971). He suggests, however, considering transnational migrations as elements which may contribute to "broadening, deepening or intensifying conjoined processes of transformation that are already ongoing" (Ibidem).

Against this backdrop, a reflexive deconstruction of traditional and common ways of defining and controlling difference on the basis of territoriality, boarders and passports—already deeply threatened by globalization processes and the complex connectivity (Tomlinson 1999)—have become even more unavoidable facing the meaningful increase of transnational individuals and communities.

The idea of individuals living „place poligamies" (Beck 1999, pp. 96–97) and the process of deconstruction that these poligamies implies, seems to be more

likely when scholars investigate lives of adults with migration background, while the deconstructive potential that transnational processes represent is restrained when the subjects are children. Although transnationalism has now been widely introduced in the investigation of transnational families (Parreñas 2001), researches concerning transnational identities (Mok and Saltmarsh 2014) or the relationship between emotions, place and belonging (e.g. Urry 2005; den Besten 2010) are mainly still overlooked when children are protagonists. Those studies which seek to merge the topic of mobility with childhood remains tied to an essentialist understanding of concepts like identity and culture, focusing more on the sense of disorientation that children might experience rather than children's embeddedness in global dynamics and the challenges that these children's experiences represent inside institutional settings to the understanding of cultural belonging and identity as reified and stable patterns.

Childhood and Mobility

According to these studies, most of which are realized from a cross-cultural perspective, and which refer to children living place poligamies as Third Culture Kids, repeated cross-cultural movements at a young age are considered a challenge in individuals' identity formation (Fail et al. 2004) as children might experience difficulties attaining a solid cultural identity (Hoersting and Jenkins 2011). Therefore, children whose lives are characterized by transnational relationships and frequently international movements are mainly observed as disoriented and deprived of their sense of belonging (Pollock and Van Reken 2009). It is important to highlight that children considered in these studies are usually children attending international schools (Mok and Saltmarsh 2014), and they are members of families that for jobs reasons are travelling worldwide or working overseas for long periods. Differences behind movement histories are important to be clarified here, not certainly because they might affect epistemically the ways in which children's cultural identity is observed and conceptualized, but because this difference might promote further acknowledgements on how the voice of children that live certain migration history, and coming from certain countries of departure are even more rarely considered than the voices of children of families whose choice to move internationally, however hard, is sustained by more powerful social and economically routes and conditions.

In this chapter the aim is to point out how, generally, the idea of the child as stuck amongst cultures, against which the criticism of some writers as Mannitz (2005) is addressed, is strongly bound with an understanding of these children as

defined by a problematic disadvantage that has to be compensated. But the idea of this disadvantage becomes even more overwhelming and pervasive when the child is attending specific groups for the learning of the dominant language. Their need of special assistance with language and literacy thus become a main feature through which qualifying and observing their identities, with the risk that—in school environment as well as in academic studies—they become labelled as "disadvantaged' groups" (Wallace 2011, p. 102).

Moreover, through this work my aim is to reflect on how these interpretations of children transnational mobility find their legitimation through, and simultaneously reproduce, three scientific dominant discourses. The first one has been defined by Christensen et al. (2000) as a national discourse. This discourse creates a connection between the identity formation process and the geographical stability. According to this discourse the concepts of belonging and social identity are constrained and linked to tangible and material spaces and traditionally "the process of identity formation has been seen as tied to or reflected through particular fixed geographical or spatial localities" (Christensen et al. 2000, p. 140).

A sedentary discourse is strictly related to the national one. Holloway and Valentine (2004) speak about "spatial discourse", but I choose to use the term "sedentary" as it better highlights how mobility is usually perceived as opposite to the norm in children's life experiences. According to the sedentary discourse childhood is linked to an idea of residential fixity and domestication as the natural spaces for children growth (Holloway and Valentine 2004; Moosa-Mitha 2005; Ní Laoire et al. 2010; Belotti 2013). These premises, emphasizing the condition of diversity of those children who experience migration or frequent mobility, implicitly confer them the position of victims, and again, relegate them to a condition of disadvantage.

This position is linked to the third discourse, the developmental discourse (Kjørholt 2007; Aitken et al. 2007): this discourse presents childhood as a biologically determined stage on the path to adulthood. Children thus are not fully participant in society, but incomplete subjects in becoming (Sirota 2012). They are not considered as relevant in their present participation to society but because they will be tomorrow's adults (Baraldi and Iervese 2014). Against this backdrop, frequent mobility experience for someone who is conceived as "not fully formed" is considered a risk for his/her sense of belonging and cultural orientation.

This view upon children development finds its origins in developmental psychology (Sirota 2012) which has dominated, according to Prout and James (1997), studies concerning childhood up to recent years, becoming the explanatory framework of children's nature and the image of pureness and innocence which is usually related to childhood (Ibidem).

Narratives

In this Chapter I will look at how, empirically, these discourses are recognisable in teachers' narratives and how they affect the ways in which concepts of culture, identity and belonging are constructed and how their meanings reaffirm the institutional structures.

In a broad perspective, narratives include all stories that guide actions (Baker 2006) and they are constructed from events in time and space to create causal employment (Baker 2006; Somers 1994, p. 616).

According to Baraldi and Iervese (2017), an important development in the investigation of narratives was realized in communication studies with the work of Fisher (1987) and in sociology through the work of Somers (1994).

Through narratives we come to know, understand and make sense of the social world and we construct our social identities (Somers 1994). They are thus social constructions which construct reality rather than represent it (Amadasi and Iervese 2018).

As they are produced in communication processes (Baraldi 2014), they can be "highly designed or loosely structured, employing a range of stories" (Amadasi and Holliday 2017a), but in any case they are highly dynamic entities, continuously subject to changes as they are always influenced by the ongoing experiences and stories to which people are daily exposed (Baker 2006, p. 3).

Somers differentiates between ontological narratives, which are those that define ourselves and that "social actors use to make sense of—indeed, to act in their lives" (Somers 1994, p. 618), public narratives, conceptual narratives which are those scientific explanations constructed by scientists and metanarratives—"masternarratives" operating "at a presuppositional level of social-science epistemology or beyond our awareness" (Somers 1994, p. 619).

Although these differentiations are just descriptive, and my general research aim is also to investigate how operationally participants employ them, choosing how to intertwine them "within a complex mix of creative autonomy, reflexivity and conformity" (Amadasi and Holliday 2017b), in this Chapter I will focus mainly on the second category of narratives mentioned, which are public narratives.

As public narratives are those stories widespread in specific social or institutional environments (Somers 1994; Somers and Gibson 1994) they acquire particular relevance when the investigated environment is the educational institution, where the research and data collection have been carried out.

The aim of this analysis is not to investigate the structural composition of narratives but rather their power and function (Baker 2006), which means to look at how they are built on a complex network of several, socially consolidated narratives, adopted and adapted by the interviewees in line with the context, the institutional needs and the specific events which refer to children's journeys. Therefore, it is important to reflect on the social effects of these narratives and how, as public narratives developed inside an institutional context, they become means to co-construct and reproduce a political and social order that is functional to the institution itself.

Methodology and Data

This paper is part of a series of other works following a similar methodology and theoretical framework aiming at the analysis of adult-children interactions in school, children's agency and their participation in social processes (Amadasi 2014; Amadasi and Iervese 2018; Amadasi 2018).

The data here discussed were collected in a larger study conducted for my Phd research exploring how children who keep ties with their or their parents' countries of origin through temporary return journeys and included in the Italian education system, construct and give meaning in the interaction to their transnational experiences and to cultural identity. Due to the fact that some of these return trips take place during the school year, lasting even several months and generating situations that schools have to manage, a second question this research aims to investigate concerns the meanings generated inside school concerning these international movement experiences. Through interviews to teachers, I focused on the meanings that concepts such as identity and culture acquire in teachers' narratives, allowing us to reflect on how such constructions affect the everyday understanding of children's mobility inside school institutions. In this chapter I consider this second aspect.

The research was conducted in one primary school and a first-grade secondary school in the province of Reggio Emilia and a primary school in Parma.

Workshops and focus groups were conducted with pupils aged 7–10 in the primary school and girls and boys aged 11–15 attending the first-grade secondary school. All groups consisted of students coming from different countries and attending special classes to learn Italian as a Second Language (ISL).

For the second question this research aims to investigate—narratives circulating in school on the topic of transnational mobility—nineteen teachers, (nine in Reggio Emilia and ten in Parma) were interviewed, and a focus group was

conducted with teachers in Reggio Emilia. Both all the focus groups and the interviews were recorded and transcribed for the analysis.

As in this chapter I focus on the interviews collected with teachers, during the analysis, these interviews are analyzed following a narrative analysis perspective. Therefore, the attention is directed towards the contents of these public narratives (Somers 1994) and the causal relations that are proposed between children's travelling experiences and their educational issues.

Data Analysis

In most of the interviews I conducted with teachers there is a dominant narrative that presents travelling as a problematic element.

In these narratives, the condition of transnationalism is described as a condition of disadvantage, which is not only threatening children's learning abilities, but can be responsible for creating traumas, generating both a temporal and spatial interruption inside a process of integration which is traditionally conceptualized as a linear continuative process of immersion into a new cultural environment.

These narratives thus associate children's transnational movements with the idea of "loss", "displacement" and "interruption", presenting the act of travelling as a break moment in a series of processes in which children are embedded and which develop at a cultural, identity and educational level. Therefore, specifically, there are three recognizable dimensions under which this interruption takes form: travelling as "institutional process break"; travelling as a "cultural break"; travelling as an "identity formation process break".

Travelling as an Institutional Process Break

Due to the absence that transnational journeys during the school year imply for the child, return trips to the countries of departure are interpreted as elements that alter routines and expectations upon which school constructs and reproduces its own institutional order.

I don't know but it's not possible to upset, it's not possible all of a sudden to upset what is an educational community dynamic for children that anyway—I mean, it needs some balance, there must be […] I mean, it's fine to welcome but at the same time they are also asked adaptation because we can't upset our realities for them, I mean, at least I see it in this way. I mean, we can't exceed too

much on the other side. (Sandra, Insegnante classe ordinaria della scuola primaria Margherita Hack—Parma).

In hoping for a limitation in those changes that newcomers with their practices can bring inside school, this teacher mentions the need to require adaptation from these pupils. The idea of adaptation recalls one of those acculturation strategies investigated in mainstream psychology that adopts a cross-cultural perspective in the attempt to point out universal, linear patterns of immigrant identity, acculturation and adaptation (Bhatia and Ram 2009). From a theoretical perspective, according to Bhatia and Ram (2009, p. 141), "this body of cross-cultural research, […] has largely presented migration as a series of fixed phases and stages that do not account for the specific culturally distinct and politically entrenched experiences of newer, non-European, transnational immigrants".

At a narrative level this extract describes the child's personal and cultural trajectory (Holliday 2013, p. 13) as a threat for the school structure, as if the cultural and personal inheritance the child is bringing with him is conflictual with the new school environment, requiring therefore an "adaptation", which means the abandonment of those elements which interfere with the educational community. Negotiations between the two points of this dichotomy are not conceivable, creating an idea of distant and incommunicable cultural realities. Although it is not openly claimed, the term adaptation thus implies the "cultural sphere", which is, in fact, the second dimension where teachers observe travelling as a break up event.

Travelling as a Cultural Break

Well, it happened that when he came back, he was as if on the moon. Lost. He wasn't able to focus on studying anymore, to understand things.

He had a fit of tears here at school, and this worried us, and then the coordinator, you know, we spoke to her and she spoke to the parents, we tried to understand. Nothing special had happened, but the displacement due to the return to Italy. When he left he was fine, with some school issues, let's say, like votes and when he came back … all this time spent away, the absence, he missed parts of the program, but I was instead more worried about the psychological side. He almost didn't answer any-more. He didn't forget the language, but it was as if he didn't take it back, I don't know a weird thing that had never happened to me especially with someone who had been living here for a while and who had already a certain language skill. […] In my opinion this was a real cultural disorientation. (Lorena, Alfabetizzatrice scuola secondaria di primo grado, Istituto comprensivo Anna Magnani—Reggio Emilia).

What is relevant here is to observe how the interviewee uses terms from psychology and how she connects the psychological dimension and the cultural one.

The child is here described as "lost" and this condition is explained as linked to an exposure to a cultural environment he left when very young and now he discovered again. Here, the child is constructed as a passive, powerless element whose actions in the social or cultural world he met during his journey are described as extremely poor. In this narrative, it is the social world which instead seems to have an influence on him. This influence is narrated as having a devastating—and also quite obscure—effect on the child, as no explanation is given by the child for this behavior, and from the story, an explanation is not even directly asked from him, but only requested from the adults of his family. His action is limited to a re-immersion into "the old" culture which in this description seems to have the alive feature to assault him.

Thus, the child is here no subject but an object of cultural influences where cultures are conceptualized as reified entities, autonomous and impervious to individuals' actions.

As well as in the three scientific discourses presented at the beginning of this chapter, these three dimensions of break that transnational journeys of children with migration background are narrated to generate in teachers' narratives, are intertwined and finding a causal correlation one in the other. The cultural distress that transnationalism seems to represent for children can therefore not be detached from the idea of the child as an incomplete, in becoming individual, who—because of his or her incomplete identity—becomes subjugated to dynamics which he or she seems unable to give meaning to, and can only endure, creating an ongoing victimization of those children with migration background.

Travelling as an Identity Formation Process Break

In the meantime, for what I understood, because it is still early but then, evidently it was a quite traumatic experience to go and return maybe be-cause he was too young […] I mean exactly a go and return experience which is not—I mean not good for the child […] I don't know then maybe things will change but it's not possible to demand to move these children from pillar to post, back and forth, they are not parcels and they … it ought—I don't know, anyway,—to give them the time to grow up somewhere, to form themselves as persons. There are times that are a bit critical to move them around. (Marina, Insegnante classe ordinaria della scuola primaria, Margherita Hack—Parma).

Here the connection between travelling and developmental discourse is explicit. According to this narrative, children travelling is problematic because it concerns people who are not fully formed. Once again, it is important to see a reference to cross-cultural psychology through the term Trauma, which reconducts to the idea of cultural shock and thus to a view of cultures as incompatible blocks which assault the child, with no possibility for him/her to actively interact with the social world around and giving his/her own meanings to what is happening, no matter how difficult or different from daily life.

With this chapter the aim is not to ignore that for some children events like experiencing frequent journeys or international movements might represent a difficult moment. However, this does not mean that, the same as an adult, children are not socially and culturally able to give meanings and adopt strategies of resilience and negotiation to face these situations which will become part of their interactional assets. In this sense, the role of school is central in the process of meaning constructions of these narratives not upon children concerning their journeys but together with children. To follow this perspective means that their experiences are not just evaluated in terms of adhesion/conflict with school expectations but in terms of observation of what are those changes that these important social events bring inside school and to what extent they dare not just children but also teachers to re-orientate and re-construct teaching habits and structures.

Conclusions

In the teachers' narratives it is possible to recognize some constructions deriving from those three scientific discourses I presented in the third paragraph—the national discourse, the sedentary discourse, the developmental discourse.

These discourses can be considered as consolidated and repeated reflections and perspectives that have become scientific pillars upon which research and other reflections have been drawn-up.

These discourses are thus meaningful argumentative presuppositions in teachers' narratives and in the process of production and reproduction of the institutional order.

However, all these three discourses are built on an essentialist interpretation of social dynamics which present a simplification of these lasts according to dichotomic positions aiming at a process of normalization (Walkerdine 1984) in which the pole of "normality", in the way to a full development of the cultural and identitarian trajectories, is reached through the accomplishment of some specific fixed phases.

Against this backdrop, children's orientation towards two or more cultural environments is conceived as a threat to identity and sense of belonging development not only because children are seen as not fully formed individuals, but also because this condition combined with an understanding of culture and identity as given, predefined entities and not as the results of social and linguistic processes.

Therefore, the analysis of these narratives is relevant to recognize and deconstruct dominant discourses and the narratives derived from them, which represent lenses through which children's mobility is interpreted and has acquired sense in everyday educational practices.

Moreover, transnational mobility becomes an important event which makes observable both a structural and a conceptual tension in contemporary school: in fact, the traditional words and concepts do not allow to explain and give an account of the structural changes that transnational journeys promote, blocking and trying to normalize the expression of the complexity of global dynamics in which children are not only embedded but actively involved. These concepts present culture not as a continuum but as incommunicative watertight compartments, failing to capture and recognize the creative ability of children to make culture through the interconnection and co-construction of meanings related to their different experience-based resources.

References

Aitken, Stuart C., Ragnhild Lund & Anne Trine Kjørholt (2007): Why children? Why now? In: *Children's Geographies*, 5(1–2), pp. 3–14.

Amadasi, Sara (2018): Children Playing with Narratives. The Relevance of Interaction and Positioning in the Study of children's transnational journeys. In: U. Markowska-Manista, Warsaw (ed.) *Refugee and migrant children's adaptation – theory, research, praxis, under the UNESCO patronage series: "Development and Social Adaptation of Children and Youth"* (forthcoming).

Amadasi, Sara (2014): Beyond Belonging. How Migrant Children Actively Construct their Cultural Identities in the Interaction. In: *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, IXX, 1/2014.

Amadasi, Sara & Vittorio Iervese (2018): The Right to be Transnational. Narratives and Positionings of Children with Migration Background in Italy. In: C. Baraldi & T. Cockburn: *Theorizing Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Palgrave Macmillan.

Amadasi, Sara & Adrian Holliday (2017a): Block and Thread Intercultural Narratives and Positioning: Conversations with Newly Arrived Postgraduate Students. In: *Language and Intercultural Communication*, 17(3), pp. 254–269. DOI:https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1276583

Amadasi, Sara & Adrian Holliday (2017b): 'I already have a culture.' Negotiating competing grand and personal narratives in interview conversations with new study abroad arrivals. In: *Language and Intercultural Communication*, 18(2), pp. 241–256. DOI: https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1357727.

Baker, Mona (2006): *Translation and Conflict*. New York, NY: Routledge.

Baraldi, Claudio & Vittorio Iervese (2017): Narratives of Memories and Dialogue in Multicultural Classrooms. Analysis of Workshops Based on the Use of Photography. In: *Narrative Inquiry* 27(2).

Baraldi, Claudio & Vittorio Iervese (2014): Observing Children's Capabilities as Agency. In: D. Stoecklin, J. M. Bonvin (Eds.): *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* Dodrecht NLD: Springer, pp. 43–65.

Baraldi, Claudio (2014): *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*. Milano: FrancoAngeli.

Baraldi, Claudio (2010): Children's Citizenships: Limitations and Possibilities of Childhood Sociology in Italy. In: *Current Sociology*, 58(2), pp. 272–291.

Basch, Linda, Nina Glick Schiller & Cristina Szanton-Blanc (1994): *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*. New York: Gordon and Breach.

Beck, Ulrich (1999): *Che cos'è la globalizzazione*. Roma: Carocci.

Belotti, Valerio (a cura di) (2013): *Negoziare consumi. Voci, esperienze e rappresen-tazioni di bambini e genitori*. Padova: Cleup.

Bhatia, Sunil & Anjali Ram (2009): Theorizing identity in transnational and diaspora cultures: A critical approach to acculturation. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 33, pp. 140–149.

Christensen, Pia, Allison James & Chris Jenks (2000): Home and movement. Children constructing "family time". In: S. L. Holloway & G. Valentine (eds.): *Children's geographies: Living, Playing and Transforming Everyday Worlds.* London: Routledge, pp. 139–155.

den Besten, Olga (2010): Local Belonging and 'Geographies of Emotions': Immigrant Children's Experience of their Neighbourhoods in Paris and Berlin. In: *Childhood*, 17(2), pp. 181–195.

Fail, Helen, Jeff Thompson & George Walker (2004): Belonging, Identity and Third Culture Kids. Life Histories of Former International School Students. In: *Journal of Re-search in International Education*, 3(3), pp. 319–338.

Fisher, Walter R. (1987): *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action.* Columbia: University of South Carolina Press.

Gardner, Katy & Ralph D. Grillo (2002): 'Transnational Households and Ritual: an Overview'. In: *Global Networks*, 2(3), pp. 179–90.

Glick Schiller, Nina, Linda Basch & Cristina Blanc-Szanton (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: *Anthropological Quarterly*, 68(1), pp. 48–63.

Glick Schiller, Nina, Linda Basch & Cristina Blanc-Szanton (Eds.) (1992): *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Re-considered*. New York: New York Academy of Science.

Grillo, Ralph (2007): Betwixt and Between: Trajectories and Projects of Transmigration. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 33(2), pp. 199–217.

Hoersting, Raquel C. & Sharon Rae Jenkins (2011): No Place to Call Home: Cultural Homelessness, Self-Esteem and Cross-Cultural Identities. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp. 17–30.

Holliday, Adrian R. (2013): *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*. London: Routledge.

Holloway, Sarah L. & Gill Valentine (Eds.) (2004): *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge.
James, Allison (2009). Agency. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 34–45.
Kjørholt, Anne Trine (2007): Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. In: *Children's Geographies*, 5 (1–2), pp. 29–42.
Ma, Laurence J. C. (2003): Space, Place, and Transnationalism in the Chinese Diaspora. In: L. J. C. Ma & C. L. Cartier (Eds.): *The Chinese Diaspora: Space, Place, Mobility, and Identity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
Mannitz, Sabine (2005): Coming of Age as the Third Generation: Children of Immigrants in Berlin. In: J. Knörr (Hrsg.): *Childhood and Migration: From Experience to Agency*. Bielefeld & Somerset, N.J.: Transcript & Transaction Publishers.
Moosa-Mitha, Mehmoona (2005): A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. In: *Citizenship Studies*, 9, pp. 369–388.
Mok, Man Yee Angel, & David Saltmarsh (2014): The Transnational Child. In: *Global Studies of Childhood*, 4(1), pp. 11–20.
Parreñas, Rachel (2001): Mothering from a Distance: Emotions, Gender, Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families. In: *Feminist Studies*, 27(2), pp. 261–291.
Ní Laoire, Caitríona, Fina Carpena-Méndez, N. Tyrrell & Allen White (2011): *Childhood and Migration in Europe. Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland*. Surrey UK: Ashgate.
Ní Laoire, Caitríona, Fina Carpena-Méndez, N. Tyrrell & Allen White (2010): Introduction: Childhood and Migration. Mobilities, Homes and Belongings. In: *Childhood*, 17(2), pp. 155–162.
Ong, Aihwa (1999): *Flexible Citizenship: the Cultural Logics of Transnationalism*. Durham, NC: Duke University Press.
Pollock, David C. & Ruth E. Van Reken (2009): *The Third Culture Kid Experience Growing Up Among Worlds*. Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing.
Prout, Alan & Allison James (1997): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: A. James & A. Prout (Eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* London: Falmer Press, pp. 7–32.
Sirota, Régine (2012): L'enfance au regard des Science Sociales. In: *AnthropoChildren*, 2012, p. 1.
Smith, Michael Peter & Luis Eduardo Guarnizo (Eds.) (1998): *Transnationalism from Below*. New Brunswick: Transaction Publishers.
Somers, Margaret R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Rational and Network Approach. In: *Theory and Society*, 23, pp. 605–649.
Somers, Margaret R. & Gloria D. Gibson (1994): Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and the Social Constitution of Identity. In: C. Calhoun (Ed.): *Social Theory and the Politics of Identity*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 37–99.
Tomlinson, John (1999): *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity.
Vertovec, Steven (2004): Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. In: *International Migration Review*, 38(3), pp. 970–1001.
Vertovec, Steven (1999): Conceiving and Researching Transnationalism. In: *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), pp. 445–462.

Urry, John (2005): 'The Place of Emotions within Place'. In: J. Davidson, L. Bondi & M. Smith (Eds.): *Emotional Geographies* Aldershot: Ashgate, pp. 77–86.

Walkerdine, Valerie (1984): Developmental psychology and the child centred peda-gogy. In: J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.): *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity.* London: Routledge, pp. 148–198.

Wallace, Catherine (2011): A school of Immigrants: How New Arrivals Become Pupils in a Multilingual London School. In: *Language and Intercultural Communication*, 11(2), pp. 97–112.



Migrant and Refugee Children in Polish Schools in the Face of Social Transformation

Urszula Markowska-Manista

Introduction

Since earliest times, people have migrated in pursuit of refuge and dignified living conditions. This migration has been caused by war, armed conflict, environmental and natural disasters, poverty and violence, which pushed people to search for places where they would feel safe and enjoy an opportunity to develop better in a physical, psychological, mental and intellectual sense, and, where their rights would be respected. Today, in the second decade of the 21st century, we also witness and participate in a number of migration and refugee processes that affect both adults and children.

Fragments of the text are based on articles written in Polish by the author: Markowska-Manista, U. 2016. Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi–specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. In: E. Śmiechowska-Petrovskij (eds.), Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych, Wyd. UKSW, Warsaw, pp. 125–147; Markowska-Manista U. (2016). Walka ze stereotypami odmienności kulturowej—szkolne i pozaszkolne pola bitewne, in: Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (eds.), Warszawa, Wolters Kluwer SA, pp. 315–339, as well as fragments of research published in a co-authored book in Polish: Januszewska E., Markowska-Manista U. 2017. Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną, Wyd. APS, Warsaw.

U. Markowska-Manista (✉)
Warsaw, Poland
E-Mail: u.markowska-ma@uw.edu.pl

C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart,* https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4_4

Among the issues that are important in the context of this phenomenon are the transformations related to the failure of the political idea of multiculturalism (Kymlicka 2012) in Western countries of the European Union (Entzinger 2006, pp. 121–144; Howarth and Andreouli 2012; Taras 2013, p. 236), "journeys of despair" (Liberti 2013)—tragedies in the Mediterranean Sea, on the Greek-Macedonian border and in the Eurotunnel, the dramatic situation in the overcrowded refugee camps in Greece and Italy[1] as well as Hungarian and Polish political reluctance to accept refugees in the territory of these two states. As a result of these transformations, we can witness the emergence of barbed-wire fences, trenches and barricades.[2] These material barriers are reflected in a symbolic war and isolation practices on a systemic, practical, linguistic, religious and mental level among environments that construct school and education in Europe. This is particularly true for Poland as a member state of the "better world"—the European Union. The transformation and efforts defined as "politically correct" and "adequate" in the struggle with the stereotypes of cultural distinctness[3] are equally important. They result from the deconstruction of social life, growing unification and the dissolution of cultural relativism. In the recent three years (2016–2018), this correctness and civilisational "superiority" of Europe have been dominated by a political clash, widely publicised by the media. It referred to the implementation of mandatory quota on immigrants from the Middle East, North Africa and

[1]More: Summary of UNHCR press conference from 09.06.2014 on the situation connected with the influx of refugees from the Middle East to Greece and other European countries in the Mediterranean region, http://www.unhcr.org/5576bd836.html, Greece: Humanitarian crisis mounts as refugee support system pushed to breaking point – information from the official Amnesty International website from 25.06.2014 on the situation in Greek refugee camps, https://www.amnesty.org/en/latest/news/2015/06/greece-humanitarian-crisis-mounts-as-refugee-support-system-pushed-to-breaking-point/, accessed: 04.07.2018.

[2]J. Park, Europe's Migration Crisis, Council on Foreign Relations, 23.04.2015, http://www.cfr.org/migration/europes-migration-crisis/p32874, Greek fence up at Turkish border as immigrants come by sea, information from UNHCR website from 03.01.2013 about wire-fences and wall on the Greek-Turkish border, http://www.unhcr.gr/1againstracism/en/greek-fence-up-at-turkish-border-as-immigrants-come-by-sea/, accessed: 04.07.2018.

[3]P. Kwiecień, P. Wiszniewski, *Warsztaty antydyskryminacyjne dla uczniów gimnazjów i szkół średnich*, Otwarta Rzeczpospolita, Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii, z. 6, Warszawa, kwiecień 2011, http://otwarta.org/wp-content/uploads/2011/11/Zeszyt6-Raport-2010-Warsztaty-antydydskryminacyjne.pdf, accessed: 02.07.2017; K. Górak-Sosnowska, *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec innych*, Kwartalnik KES SGH_034_2012_02_51StudiaKES8.indd 51, http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/kwartalnik/archiwum/Documents/KGorak_Sosnowska8.pdf, accessed: 04.07.2018.

Somali Peninsula[4] accepted by the EU countries within relocation programs, as well as mass escapes of populations, e. g. from the territories of Syria, Afghanistan, Eritrea and Libya. The events have provoked a range of questions, fears, criticism, as well as acts of hate speech[5] and opposition from Polish society.[6]

The wave of both pro- and counter-arguments seems to be gaining momentum. The voices of solidarity can be heard side by side with those of hatred and social anaesthesia. "If we are to accept at all—as has often been asked in media discourse—how to do it so that those least culturally and religiously alien are selected"[7]? The foundation of such attitudes that evaluate the life of refugees through the prism of civilisational, religious, cultural and social differences fits into the theory of postcolonial studies. It is constructed e.g. by the fear of unfamiliar Others,[8] known to the majority society only through the screens of television sets, tablets or cell phones, presented in a schematic way in dehumanised roles of

---

[4]J. Kanter, *European Union Asks Member Countries to Accept Quotas of Migrants*, 27.05.2015, http://www.nytimes.com/2015/05/28/world/europe/european-union-asks-member-countries-to-accept-quotas-of-migrants.html?_r=0, accessed: 04.07.2018.

[5]Cases of racist hate speech are monitored on social media websites. Due to aggressive comments encouraging violence, calling for racist, ethnic and religious hate, some websites and online newspapers have blocked the possibility to leave comments under texts referring to migrants and refugees.

[6]Poland is first of all a country of emigration (see: Matkowska 2013, pp. 79–80). It is worth mentioning that throughout its history, Poland has accepted and provided asylum to refugees (e.g. Armenians, Greeks and Macedonians, children from North Korea). Over the centuries, a number of Polish people have had to flee their country, have migrated and still decide to leave Poland temporarily or permanently for Western Europe, Scandinavia, Canada or the USA. The reasons for this migration have been both political and economic. More: A. Mazurkiewicz, *Zarys historii emigracji z ziem polskich*, text for the Museum of Emigration in Gdynia, Gdynia 17.10.2011, http://www.gdynia.pl/g2/2012_06/55767_fileot.pdf, accessed: 04.07.2018; *Wyjechali, nie wracają. Emigracja z Polski bliska rekordu*, information from Newsweek Polska website from 24.09.2014 about Polish emigration since 2007, http://polska.newsweek.pl/emigracja-z-polski-bliska-rekordu-liczba-emigrantow-newsweek-pl,artykuly,348282,1.html, accessed: 04.07.2018.

[7]M. Urzędowska, *Największy w historii wstyd*, http://wyborcza.pl/1,75968,18182641,Najwiekszy_w_historii_wstyd.html#ixzz3e0IRqzCX, accessed: 10.07.2018.

[8]Fear of the consequences of accepting foreigners is also shared and manifested in Hungary, Slovakia and the Czech Republic. Michał Sutkowski writes about the fear of "otherness which does not want to integrate, [this fear is – author's note] generated by the empirical experience of the West". In: M. Sutkowski, A. Leszczyński. (2015). *Skąd w nas ta niechęć?*, Krytyka Polityczna. Dziennik Opinii, http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20150821/leszczynski-skad-w-nas-ta-niechec, accessed: 04.07.2018.

"terrorists",[9] "uneducated paupers",[10] "Muslim women" affected with violence[11] and "underfed children" (see: Moeller 2002, p. 36; Burman 1994, pp. 29–36). This attitude is aggravated by the fear of Islamic extremism (see: Górak-Sosnowska 2006, p. 160) and an influx of illegal immigrants arriving to Poland from countries torn with war, conflict, persecution and poverty. In the majority of cases, knowledge about them is fragmentary and one-sided, fuelled with tabloid sensation.

The present text refers to the situation of foreign children in Polish schools and environments connected with it. In the literature on the subject, they are referred to as children with a diverse cultural context, that is refugee and migrant children. As several years of research have shown,[12] this situation largely depends on the context, socio-economic, political and cultural conditioning as well as "the interdependencies between various levels: micro-level—the family home, the attitudes of parents and work of particular teachers, mezo-level—the functioning of

---

[9]More: A. Spencer. 2008. *Linking Immigrants and Terrorists: The Use of Immigration as an Anti-Terror Policy*, OJPCR: The Online Journal of Peace and Conflict Resolution 8.1: 1–24 http://www.academia.edu/2596962/Linking_Immigrants_and_Terrorists_The_Use_of_Immigration_as_an_Anti-Terror_Policy, accessed: 04.07.2018; J. Jura, K. Kałużyńska, *Obraz obcokrajowców i imigrantów w polskich mediach tradycyjnych i internetowych*, http://www.i-see.org.pl/strona/uploads/ngrey/Documents/Analiza_dyskursu_JJ_KK.pdf, accessed: 27.07.2015; Christopher.J. Ferguson, *Portrayals of Immigrants in Mass Media: Honest Depiction of Cultural Differences or Unfair Stereotype*, http://www.christopherjferguson.com/Immigrants.pdf, accessed: 04.07.2018.

[10]More: Christopher J. Ferguson, *Portrayals* …; U. Sjöberg, I. Rydin, *Discourses on media portrayals of immigrants and the homeland*. Referat przedstawiony na konferencji: ECREA's 2nd European Communication Conference, Barcelona, 25–28 November 2008, http://www.media-anthropology.net/sjoeberg_rydin_media_portrayals.pdf, accessed: 04.07.2018.

[11]More: S. Asmelash, J. Remmers, T. Vang, *Mass Media: The Construction of Ethnic Stereotypes*, http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/557-mass-media-the-construction-of-ethnic-stereotypes, accessed: 04.07.2018.

[12]The study was conducted between 2011 and 2016, within the project "The culturally different child in Poland. A pedagogical study" (E. Januszewska, U. Markowska-Manista project BST no. 3/10-I financed through the funds of the M. Grzegorzewska University in Warsaw). The aim of the project was to study the process of "rooting" and adaptation of children from three culturally different groups: children of parents from Arab, African and North Caucasian countries (Chechnya) as well as children from bilingual families. More: Markowska -Manista U., Januszewska E., *'Culturally different' children in a school environment. Re-search reports*, „Pedagogika Społeczna", no. 3(57)/2015; Januszewska E., Markowska-Manista U., Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną, Wyd. APS, Warsaw, 2017.

classes and schools, as well as the macro-level—political assumptions and the diversity (or lack thereof) within the host society" (Ślusarczyk und Nikielska-Sekuła 2014, p. 177).

The aim of the text is to outline the situation of migrant and refugee children in Polish schools and illustrate dominant (non) discriminatory school praxis. I will refer to research results from 2014–2017 during which period interviews were conducted among 80 teachers from primary and lower secondary schools as well as parents of foreign children and employees of NGOs who implement international projects in cooperation with schools. The article is an attempt at a critical look at the place and space—Polish schools—where migrant and refugee children function.

It must be added that until recently, the Polish system of education operated without the confrontation with multiculturalism (unlike Western European countries). Additionally, due to a limited presence of foreigners in Poland, schools and other educational institutions rarely faced problems connected with the implementation of intercultural education, the construction of intercultural relations, solving culture-based conflicts and cooperation on the contact point of cultures from outside the Central and Eastern European cultural circle.

Group Characteristics

> In social discourse, children from new minority cultures are usually identified through the prism of problems in their adaptation, identity crisis, difficulties and failure at school as well as the perception of their parents as *Other* or *Alien* (accent, appearance, status). There is no single perception of migrants due to the enormous diversity within this group (Markowska-Manista and Niedźwiecka-Wardak 2014, p. 124).

In migration studies, scholars distinguish "three categories of children entangled in migration, which are usually analysed separately. These are "children migrating with their parents (children of migrants); children left in their country of origin by both or one parent, most frequently due to the parents' employment outside the country of origin (left-behind children); underage migrants travelling independently (migrant children and child refugees, refugees separated by force, lost refugees), crossing the borders on their own" (Slany et al. 2016, pp. 23–24).

The category of "culturally different" children, children "with a non-Polish cultural background" is a very broad and multidimensional category in Polish academic and popular scientific literature. It refers not only to foreign, refugee and internally diverse migrant children remaining in the Republic of Poland. It also encompasses children from bicultural and binational families as well as

children belonging to national and ethnic minorities and children with migrant context. Specifically, the following groups constitute the category of "culturally different" children:

- foreign children without citizenship rights in their present country of residence. According to the Act on foreigners, "a foreigner is any person without Polish citizenship"[13], including underage foreign children, unaccompanied children, children separated from their parents (Kolankiewicz 2005, p. 2);
- refugee children who (with their parents or guardians) remain permanently or temporarily outside the borders of their countries of citizenship (due to religion, nationality, affiliation to a particular social group or political beliefs), and cannot, or do not want to use the protection of their own country fearing their health or lives are threatened (The 1951 Geneva Convention);
- immigrant children born in a country other than Poland. It must be stressed that the term "immigrant children" is used interchangeably with the terms "newly arrived children", "children from immigrant background" and "migrant children". Immigrant children come from families with diverse legal statuses in the host country. They can belong to families with full residency rights and refugee status, families applying for asylum or families without any residency rights, i.e. individuals remaining in Poland illegally (Dąbrowa and Markowska-Manista 2010);
- children with migration context[14]—children whose parents or grandparents were born in a country different from the children's country of birth. This term is used with reference to the second and third generation of migrants (primarily in Western European countries);
- migrant children (children of migrant origin)—children who emigrated, are in the process of migration with their parents or guardians as well as those who were born in the country of immigration;
- "re-emigrant" children, with a history of education in British, Irish, German or Scandinavian schools, who have returned to the country of origin after several years of migration for various reasons—some of the children were born outside the country of origin (Markowska-Manista and Dąbrowa 2014, pp. 144–171). Having spent a considerable amount of time abroad, these

[13]Based on: Act on Foreigners of 13 June 2003 (Law Journal No. 128, pos. 1175).

[14],, (…) in the PISA study, the term 'migration context' was introduced. Firstly, it points to the historical continuity of individual life stories. The experience of migration which referred to a particular generation (parents, grandparents), has its continuation in the life of students who come from such families" (Ernst-Milerska 2009, p. 194).

students frequently do not speak Polish fluently. Some of them do not know Polish grammar, orthography, history, geography or the reality of mono-cultural schools. Re-emigrant children in primary schools face the greatest problem as they have to overcome communication barriers in using Polish both in speech and writing. They also need to learn to function in the Polish cultural script and the linguistic nuances of the school environment. Years of education in a different language, different socio-cultural contexts, months spent in preschools and schools in other EU countries, frequently cause the language, culture and history of one's country of origin to become of secondary importance.[15] *Polish schools differ from British or Swedish schools not only in the sense of hermeneutic, culturally homogeneous school classes and curricula requirements, but also in the manner of transferring knowledge, methods of working with students*[16] *and cooperating with parents*;
- bicultural children—children whose parents belong to two different cultures and nations, including bilingual children who may be Polish citizens or foreigners.

School—A Place and Space for all Children

School is a place where both positive and negative consequences of cultural diversity become apparent. It is a place and space where the past meets the present and inclusion meets exclusion; where, on the one hand, cultural and social meanings are shared and negotiated and the platforms for dialogue are searched for. On the other hand, school generates resistance and a closed attitude towards that which is different, distinct, towards other values—varying from those that are dominant, towards other meanings and beliefs. This results from a fixed repertoire of content, subjects, issues, ceremonies and rituals that accompany them. Polish school is a place where migrant or refugee children are still relatively rare. School praxis still seems to be oriented towards the needs of a homogeneous environment, with an average, undistinguished child, and most importantly, one who does not stand out against the majority of school class.

[15]More: A. Zalewska, Interpelacja nr 15398 do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie problemów edukacyjnych dzieci reemigrantów [online], 2010.03.16, accessed: 04.07.2018.

[16]More: *Powrotnik. Nawigacja dla powracających*, Warszawa 2009: http://www.powroty.gov.pl/download/Powrotnik_Nawigacja_dla_powracajacych.pdf, accessed: 04.07.2018 and: Order of the Minister of National Education and Sport of 20 February 2004 on the conditions and mode of accepting students to public schools and transfer from one type of school to other (Law Journal from 2004 No. 26, pos. 232), § 19 of l. 1 point 3 and l. 3.

The reality of modern schools is conditioned by mobility, migration and confrontation with national and cultural diversity. As a consequence of this situation, migrant and refugee children in the school environment "not only face a challenge themselves, but also provoke questions about the necessity of introducing changes in the structure of education, teaching content and strategies. They enter a certain construction of social and political assumptions referring to the concept of a citizen, society and state, as well as the role of migrants in a particular host country" (Ślusarczyk and Nikielska-Sekuła 2014, p. 177).

In his ecological model of environment, Urie Bronfenbrenner (1979) stresses that the child is located in the field of influence of various systems. The impact comes from micro-, mezo-, exo- and macro-systems and the child's development takes place within the environment and in relation to this environment/these environments (Vasta et al. 1995, pp. 72–74). The levels and interdependencies between them as well as the historical and social context of a particular community's functioning in the local environment, condition the intercultural opening or closing of the school.

In the 20th century, education was recognized as the key to development and transformation in contemporary societies. Its importance was acknowledged in the 1948 Universal Declaration of Human Rights that states that "Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace" (Universal Declaration of Human Rights 1948, Art. 26.2.). In the document *Conclusions on the education of children from migrant backgrounds*, stress was placed on the important role of education not only in providing children from migrant backgrounds with opportunities to use their potential, to become successful citizens integrated into the society, but also in constructing a just society that facilitates integration and respects diversity.[17]

Given the above, integration and inclusive education are important elements of the intercultural opening of schools. It involves the inclusion of children, which "means that we simply deal with children: all of them have a right to learn".[18]

[17]EU Council Conclusions on the education of children from migrant backgrounds of 26 November 2009 (2009/C 301/07).

[18]J. Bogucka, *Integracja czy włączanie*, materials for a seminar organised by Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej and Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno—Pedagogicznej MEN, Warsaw—September 1997, http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm, accessed: 04.07.2018.

Inclusion envisages searching for new strategies, solutions and ways of working in a culturally heterogeneous school. In the case of schools with students belonging to various cultures and nationalities, it assumes a search for means of their intercultural opening (Holzbrecher and Over 2015).

The presence of migrant and refugee children alone does not guarantee an intercultural opening of the school.

In a similar manner, the presence of migrants and refugees in European societies does not guarantee their access to public goods and services on the same or similar conditions on which the majority of the society can use them. Daily practice shows that administrative service does not reach migrants to the same degree as members of the dominant society, particularly in the area of information, education, support, prevention (Gaitanides 2001, p. 181) and antidiscrimination. Hence, an intercultural opening is treated as a process of changes in the organisation of access to public goods and services as well as community effort aimed at securing greater participation of minorities in the society as a whole. Within this approach, attention was also paid to the necessity of migrants' participation in initiating and developing intercultural processes of opening.

Nevertheless, considering the abovementioned alternatives with reference to school as a place with integration potential, one must bear in mind the challenges resulting from traditional dependencies and power relations as well as cultural and social patterns of behaviour in particular societies. One must also be mindful of the hazards that affect minority groups (migrants, refugees) functioning in dominant societies, such as multiple discrimination, racism, poverty, marginalisation and exclusion.

Intercultural Opening in a Host Society

In November 2004, on the initiative of Dutch presidency, the EU Council of Ministers established *Common Basic Principles on Integration* (*Gemeinsame Grundprinzipien für Integration*, CBP).[19] They encompass the following assumptions: integration is a bilateral process between immigrants and host societies, immigrants have to respect European values and should demonstrate basic knowledge of the language, history and institutions of the host country, employment and education are key aspects in the process of integration, immigrants should be involved in integration policy of the host country.

[19]Cf. http://www.focus-migration.de/Europaeische_Union.6003.0.html, accessed: 04.07.2018.

In her research conducted among Austrian society, Annette Sprung (2004) distinguished reasons why immigrants rarely use public services and pointed to barriers that prevent them from participating in the practices of intercultural opening. The scholar identified the following: language barrier (immigrants without good knowledge of German, lack of interpreters and civil servants without the knowledge of foreign languages); cultural barrier (cultural taboo in counselling, cultural misunderstandings, etc.); mistrust towards public institutions (e.g. one of the reasons is the absence of civil servants of other than Austrian origin); lack of knowledge about the structure and services offered to migrants by public administration; negative experiences of migrants (in the country of origin, or with the authorities of the host country); different concepts of counselling and support for all migrants (e.g. indirect way of expressing oneself and communicating) as well as fears of the consequences connected with receiving (or not receiving) residency permit.

Thus, in the process of intercultural opening it is important to identify both visible, apparent as well as hidden barriers connected with individual challenges in the adaptation of migrants and to eliminate them.

In a narrow sense, the term intercultural opening refers to a pedagogical approach and a proposal to reform educational institutions that impact the education and development of children, youths and adults. Specifically, it involves an intercultural academic education of prospective teachers and managing staff in education, intercultural and training of preschool and school staff as well as the implementation of intercultural education in school and outside school theory and praxis. Cultural differences and the specifics of educational environment of particular schools point to both difficulties and possibilities of employing the strategy of intercultural opening by the educational institution as well as organising support, educational, didactic, psychological and pedagogical work oriented towards (in the case of Poland) both Polish and culturally different students. Another important aspect lies in the legal foundation of these activities and the readiness of the school—in interpersonal, spatial and administrative dimension—to undertake intercultural work with students with diverse educational needs, i.e. Polish, refugee, foreign and re-emigrant students. It is important that the work be effective for both the majority and minority members.

Research results show that in dominant societies “not to exclude” immigrants, is not sufficient (Sprung 2004). School and environments connected with it are expected not only to include students with diverse educational needs in the system of education, but also to introduce constructive changes in the educational reality of students that make up the school community. They are also expected to design and conduct diverse education, one that meets the educational needs of all students.

Ideas, the System and the Reality

The right to education is one of the most important rights through which adults recognise the well-being of the child as the highest aim in his development and the development of each society. The child's right to education is guaranteed in various legal regulations, both Polish and international, and is one of the key rights that enable the child to develop and function socially. Article 26 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights[20] states that:

1. *Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.*
2. *Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*
3. *Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.*

Article 22 of the Convention Relating to the Status of Refugees of 28 July 1951 (Law Journal from 1991, No. 119, pos. 515) states that:

1. *The Contracting States shall accord to refugees the same treatment as is accorded to nationals with respect to elementary education.*
2. *The Contracting States shall accord to refugees treatment as favourable as possible, and, in any event, not less favourable than that accorded to aliens generally in the same circumstances, with respect to education other than elementary education and, in particular, as regards access to studies, the recognition of foreign school certificates, diplomas and degrees, the remission of fees and charges and the award of scholarships.*

[20] *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka*, M. Zubik (ed.), *Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, Vol. II, Warsaw 2008, pp. 15–16.

Article 2 of the Protocol no. 11 to the Convention on the protection of human rights and fundamental freedoms of 20 March 1952 (Law Journal, 1995, No. 36, pos. 175), states that:

> *No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions.*

Article 30 of the International Convention on the protection of the rights of all migrant workers and members of their families of 18 December 1990 states that:

> *Each child of a migrant worker shall have the basic right of access to education on the basis of equality of treatment with nationals of the State concerned. Access to public pre-school educational institutions or schools shall not be refused or limited by reason of the irregular situation with respect to stay or employment of either parent or by reason of the irregularity of the child's stay in the State of employment*[21].

Competent training of teachers who will conduct education completes children's right to education. Thus, it is important that conditions be created to prepare adults to the role and profession whose aim is to support children in the schooling system with the cooperation of the school environment. A document of the Frame of Multicultural Competences in the Polish system of education states: "The system of education should provide teachers, other educational staff, youth leaders and coaches with necessary training for the realisation of tasks and aims of intercultural education as well as the possibility of constant in-service training and enhancing one's competences." (Rafalska 2016, p. 14)

We can ignore these documents[22] and other provisions, yet this would produce nothing good in practice. Due to the specifics of particular institutions, environmental conditioning, temporal and staff limitations as well as individual migration

[21] Poland has not ratified this Convention.

[22] Athens Declaration "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy" of the Council of Europe, The Council of Europe Charter of Education for Democratic Citizenship and Human Rights, the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity 2002, the Universal Declaration of Human Rights, International Covenant on Civil and Political Rights, The Convention on the Rights of the Child, the (European) Convention on the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms.

and intercultural histories of each student, the systemic and non-systemic solutions in the area of the education of foreign students as well as the attempts to conduct intercultural and anti-discrimination education in public schools seem insufficient. In fact, in some municipalities and districts they are absent. As a result, those teachers who have not had contact with foreign students and have not participated in courses, training or seminars in the field of intercultural education do not always have adequate knowledge, skills or intercultural competences.

This situation was confirmed by the results of the study: *The competences of teachers in the area of multi- and intercultural education*[23] as well as interviews conducted with teachers within a pilot research project referring to the readiness of the Polish school to accept students from Arab and African countries.[24] One of the respondents stressed: "I consider myself to be an empathic person, however, I fear that faced with such a student I would not know how to behave, that I would say something tactless, offend, scare or discourage them. Being aware of the child's past is necessary as it helps to better understand, and adjust the working style to the child's needs. […] If I am to be honest in my response, I have to say that when I visualise the situation when refugee students from Arab or African countries appear in my school, I see chaos and disorientation, on both sides. The fact that children would feel lost and scared is obvious and understandable, but this is the reason why school staff should be prepared, responsible, aware—while at present I assess this preparation as non-existent." (Polish teacher, W1[25]).

There are three types of experimental educational support provided to foreign students in Polish schools. This help refers to children who do not know the Polish language or their knowledge is at a level that is not sufficient to take advantage of school education. The support includes the following: free Polish language classes in the form of extracurricular lessons; extracurricular compensatory lessons in particular subjects conducted for the period of twelve months[26]; support from a person familiar with the language of the student's country of origin employed as a teacher's assistant, e.g. as a cultural/intercultural assistant for

[23]2010—BST 2010/II—research project realised by E. Dąbrowa and U. Markowska-Manista, Maria Grzegorzewska University in Warsaw. More: (Dąbrowa and Markowska-Manista 2009, pp. 140–150).

[24]In 2014/2015, categorised interviews were conducted with teachers concerning the readiness of Polish schools to accept students from Arab and African countries.

[25]The abbreviation reflects the numerical order of the interview.

[26]The total number of additional Polish language lessons and compensatory lessons cannot exceed five hours a week.

a period not longer than one calendar year. However, in school and educational practice nothing is black and white. While analysing urgent problems and controversies, we have to take into consideration a range of overlying variables and conditions. For teachers, the possibility to gain new knowledge and skills as well as acquire and develop new competences is of key importance in this aspect:

> From the point of view of the implementation of intercultural education, the teacher should enter various roles: that of a partner, a counsellor and a mediator. Polish law guarantees foreigners freedom to preserve their culture, customs and language. For a teacher working with a foreign student, knowledge about the influence of culture on both the teacher's and foreign students' behaviour, as well as the behaviour of their parents, is very important. Much can come as a surprise when working with foreign students. The teacher's behaviour can be misinterpreted by foreign students, on the other hand, the behaviour of children of different nationalities may be incomprehensible for the teacher and the children's peers (School pedagogue, W11).

Since school is a place of encounters, it is also a place of new communication situations as well as new dimensions of the teacher's educational work with Polish and foreign students. It is also a place where both positive and negative relations between students of various cultural origins are shaped. School is also where the processes of socialisation and acculturation take place, which in the case of foreign children are frequently connected with experiencing a sense of alienation, culture shock as well as difficult situations and conflicts. These challenges arise from the differences in cultural experiences, lack of linguistic competences, unfamiliarity with Polish cultural script and a different system of cultural norms and social patterns of behaviour. These experiences (mainly culture-based conflicts, language barriers, social maladjustment which, in extreme and rather frequent cases, result in the exclusion of children) were pointed out by school head teachers in a survey study in 2012, identifying them as problems of foreign students (Szybura 2016, p. 115).

At times, the very system of education and the rules followed at school are alien and incomprehensible for foreign students and their parents. These ambiguities and unfamiliarity with the cultural norms of behaviour on both sides generate a number of "battlefields" in formal education and the procedures present in the space of school as a postmodern institution. They are connected with the failure to recognise foreign students' problems with acclimatisation, problems present between students from various cultures or turning a blind eye to these problems, i.e. failure to react adequately to these types of negative behaviours.[27] These educationally difficult

[27]These problems were addressed by Joanna Konieczna-Sałamatin (2008, p. 64).

situations are caused by lack of knowledge, additional responsibilities, helplessness, reluctance and surprise. They also result from lack of preparation of teachers and school staff to accept foreign students, primarily refugee students, who "do not know the Polish language, […] require a lot of additional work which teachers do not always have time for, do not attend extracurricular Polish language lessons, despite the fact that schools organise them. The students sometimes leave school without notice and disappear without trace, they are irritable or aggressive or quite the contrary-reserved, sometimes they behave strangely, they do not do their homework, do not cope with the curriculum, do not read required texts, skip lessons and hide in the cloakroom or the library, they do not have textbooks, during breaks they gather in the corner in closed groups, and their parents do not come to parent-teacher meetings" (Piegat-Kaczmarczyk et al. 2013).

There are two sides to this coin, as not only "[…] lack of motivation to learn, rebellion against the situation which young people cannot influence, emotional instability brought on by experience […] aggravate didactic problems" (School pedagogue, W5).

On the other side of the coin, there are "yesterday's teachers" who "teach today's children to solve the problems of tomorrow in schools of the past". This sentence appears on many websites with reference to the situation of Polish schools, urgent educational problems and the problematic preparation of teachers to work in schools of the 21st century.

In interviews referring to the readiness of Polish schools to accept students of Arab and African origin, teachers stressed that they do not have theoretical knowledge about the countries and cultures or didactic experience of working with foreign students. First and foremost, they do not have the knowledge of foreign languages at a communicative level. This "hinders basic interpersonal communication. I can also see significant deficiency in the knowledge about their [foreign students'—author's note] system of values, varied attitudes toward education, school and teachers. These students frequently interpret the reality in a different way, which often results from the fact that they have experienced a lot in their short lives" (School pedagogue, W5).

> First of all, we have to start with language. I think it is the greatest barrier, as without the knowledge of language communication and understanding are impossible. I do not understand the child, the child does not understand me. In this situation, it is impossible to teach anything. Additionally, we have to bear in mind that these children used to live in conditions that are unimaginable for us, and both they and their families fled as their lives were threatened (Polish teacher, W1).

The respondents also pointed out that the following problems might arise: rejection of the refugee student by peers, lack of tolerance for otherness, distinctness, fear on the part of Polish students that their class might be ridiculed because of the presence of refugee students, language barrier, conflict, aggression, physical and verbal violence (ridicule, insults), lack of motivation to learn on the part of foreign students, isolation of foreign students, rebellion against the situation, lack of tolerance on the part of parents as well as racism.

School also faces the challenge of stereotyping not only among students, their parents, but also teachers. After all, labelling and stereotyping have always been present at school: "In the past, there were speckies, fatties, the red-haired, while now there are foreign children, so it has always happened."[28] Foreign children, visually distinct and unable to speak Polish are located "in between", in the space of those who are Alien. They are treated as "exotic others",[29] and, at times pushed to the margin and ridiculed. The struggle with the stereotypes of cultural distinctness refers to a number of other dimensions, namely:

- the presence (or absence) of education that discriminates (or does not discriminate) otherness and distinctness in the space of school;
- education on the contact point of cultures, beliefs and worldviews—as education that requires effort and a re-adaptation of scripts which were developed for years but are no longer valid;
- transmission of knowledge and skills and the acquisition of competences by monocultural teachers to be able to work in a multicultural school class (important aspects: awareness and explanation of the context of differences);
- support, i.e. the presence (or absence) of cultural assistants and the complicated cooperation with Polish and foreign parents;
- difficulties in the system of education with reference to the practices of financing and supporting integration processes as well as training prospective teachers to work in a multicultural class (the autonomy of the university and national frames of qualification vs. the availability of curricula and subjects that expand knowledge in the area of education for students with special educational needs, education of foreign students, etc.);

[28]Fragment of an interview with A. Bobyko, *Skuteczna walka z dyskryminacją wyzwaniem UE*, http://www.polskieradio.pl/9/540/Artykul/1323407,Skuteczna-walka-z-dyskryminacja-wyzwaniem-UE, accessed: 06.09.2016.

[29]More about the category: "exotic others" (Górak-Sosnowska and Markowska-Manista 2010, pp. 457–471).

- survival in a multicultural class (who are the scapegoats labelled as “dirty”, “infidel”, “savage” and “black”), i.e. how to survive the period of adaptation to the conditions of Polish schools and how to move from migration culture shock to return culture shock;
- (un)used potential of culturally distinct students and the capital of diverse groups;
- (in)ability of migrant students and their parents to actively and creatively participate in the life of school and the local environment;
- the life of school and the local environment as places and spaces of daily functioning that create, construct, integrate foreign students and parents with the students and parents from the dominant society.

Conclusion

> It would be a mistake to think that to understand means to avoid difficulties (Janusz Korczak 1919).

Intercultural education and communication take place on various levels and are processes that involve teachers, students, parents, education authorities and the local environment of the school. The process refers to communication between all the abovementioned actors all of whom are of key importance to the school. It involves the transmission of knowledge, shaping of attitudes, acquisition of new skills and competences in the culturally and socially transforming school space. Key elements of this process stressed by Alfred Holzbrecher and Ulf Over (2015) include:

- teaching a new attitude to diversity at school, oriented at the resources and cultural capital of students, one that is in accordance with current challenges,
- shaping the new dimensions of school culture in the conditions of social and cultural diversification, implementation of the content of intercultural education in the context of migration transformation,
- language education connected with the acquisition of intercultural competences, intercultural work of the school with parents as important partners in the process of upbringing and education,
- using the experience and life stories of teachers and parents (from other cultural circles) as agents of change,

- international and intercultural cooperation in educational space referring to the implementation of projects with schools abroad, schools for minorities as well as student exchange in the projects of partner schools,
- education of teachers oriented towards the acquisition of intercultural competences and education about diversity based on experiencing diversity.

Intercultural opening of the school, i.e. using the potential and resources of diverse cultural groups—foreign children and parents, migrant children and parents and re-emigrants, as well as trusting the motivation of students and authentic involvement in the process of learning and teaching both on the part of students, teaching staff and parents, are key factors contributing to a peaceful coexistence in the local environment. They are also important elements aiding the development of a safe space in which students with individual adaptation problems and originating from various socio-cultural contexts receive a chance for support, cooperation and subjective participation in school life. Intercultural opening of the school also involves the postulates of inclusive education that "requires a broad vision of 'Education for All', conducted out of concern for varied needs of students, including those particularly exposed to exclusion and marginalisation (…)" (Błeszyńska 2006, pp. 8–11).

The number of children who migrate and flee (accompanied or unaccompanied by families) to the European Union is increasing. Consequently, the number of migrants inside the EU is growing. This process exposes a broad range of issues referring to migrant children and education. Migrant, re-emigrant and refugee children are part of Polish schools as school classes become increasingly more culturally heterogeneous, while students come from various cultures, speak different languages, demonstrate varied levels of skills and special educational needs. Contemporary education cannot contribute to the reproduction and legitimisation of social inequality. It is to expose racism, xenophobia, stratification and marginalisation that perpetuate social inequality as well as aggravate the processes of discrimination and exclusion.

According to national and international legislation regulating access to education, all children have a right to actively participate in the process of education.

In order to change the traditional educational approach in such a way that it would treat the presence of students with diverse socio-cultural contexts as a potential, it is important to train teachers in the area of intercultural and language education, to foster cooperation with parents and the local community and to employ useful didactic resources and tools as well as best practices. These are means to organise school life in a way that would turn school into a friendly and safe place for all children, which would consequently give them a chance for further, comprehensive development.

References

Asmelash, Sarah, Jasmijn Remmers & Tiffany Vang (2014): Mass Media: The Construction of Ethnic Stereotypes; http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/557-mass-media-the-construction-of-ethnic-stereotypes, accessed: 04.07.2018.

Błeszyńska, M. Krystyna (2006): Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie. In: *Nowa Szkoła*, no. 5, pp. 8–11.

Bobyko, Anna (2014): Skuteczna walka z dyskryminacją wyzwaniem UE; http://www.polskieradio.pl/9/540/Artykul/1323407,Skuteczna-walka-z-dyskryminacja-wyzwaniem-UE, accessed: 06.07.2018.

Bogucka, Jadwiga: Integracja czy włączanie, materiały na seminarium zorganizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno—Pedagogicznej MEN, Warsaw—September 1997; http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm, accessed: 04.07.2018.

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Eecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burman, Erica (1994): Poor Children: Charity Appeals and Ideologies of Childhood. In: *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 12(1), pp. 29–36.

Council of Europe Charter of Education for Democratic Citizenship and Human Rights (2010); https://rm.coe.int/16803034e5, accessed: 04.07.2018.

Council of Europe Conclusions of 26 November 2009 on the education of children from migrant backgrounds (2009/C 301/07).

Dąbrowa, Ewa & Urszula Markowska-Manista (2010): Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w zakresie szkoły podstawowej do projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie“. Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, Warsaw.

Dąbrowa, Ewa & Urszula Markowska-Manista (2009): Nauczyciele o edukacji międzykulturowej. In: Ewa Dąbrowa & Urszula Markowska-Manista (eds.): Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości, Wyd. APS, Warsaw, pp. 140–150.

Deklaracja Ateńska „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji“ Rada Europy, 2003.

Entzinger, Han (2006): Changing the Rules While the Game is on. From multiculturalism to Assimilation in the Netherlands. In: Y. Michal Bodemann & Gökçe Yurdakul (Eds.): *Migration, Citizenship, Ethnos: Incorporation Regimes in Germany, Western Europe and North America*. New York, pp. 121–144.

Ernst-Milerska, Renata (2009): Kontekst migracyjny jako czynnik różnicujący osiągnięcia szkolne uczniów w Niemczech In: *Pedagogika Christiana*, no. 2/24.

(Europejska) Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności; https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf, accessed: 06.07.2018.

Ferguson Christopher, J. (2008): *Portrayals of Immigrants in Mass Media: Honest Depiction of Cultural Differences or Unfair Stereotype*; http://www.christopherjferguson.com/Immigrants.pdf, accessed: 04.07.2018.

Focus Migration (2008): http://www.focus-migration.de/Europaeische_Union.6003.0.html, accessed: 04.07.2018.

Gaitanides, Stefan (2001): Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung. In: G. Auernheimer (Ed.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Leske + Budrich: Opladen.

Górak-Sosnowska, Katarzyna (2006): Co wiemy o islamie? Polacy wobec islamu i muzułmanów, Teofil. *Pismo Kolegium Filozoficzno-Teologicznego Dominikanów*, no. 2(24).

Górak-Sosnowska, Katarzyna: Edukacja międzykulturowa a postawy wobec innych, Kwartalnik KES SGH_034_2012_02_51StudiaKES8.indd 51; http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KES/kwartalnik/archiwum/Documents/KGorak_Sosnowska8.pdf, accessed: 04.07.2018.

Górak-Sosnowska, Katarzyna & Urszula Markowska-Manista (2010): Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce. In: D. Pietrzyk-Reeves & M. Kułakowska (eds.): Studia nad wielokulturowością. Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 457–471.

Greece: Humanitarian crisis mounts as refugee support system pushed to breaking point—Amnesty International from 25.06.2014; https://www.amnesty.org/en/latest/news/2015/06/greece-humanitarian-crisis-mounts-as-refugee-support-system-pushed-to-breaking-point/, accessed: 04.07.2018.

Greek fence up at Turkish border as immigrants come by sea, UNHCR, 3.01.2013, http://www.unhcr.gr/1againstracism/en/greek-fence-up-at-turkish-border-as-immigrants-come-by-sea/, accessed: 04.07.2018.

Holzbrecher, Alfred & Ulf Over (eds.) (2015): *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Howarth Caroline & Eleni Andreouli (2012): *„Has multiculturalism failed?" The Importance of Lay Knowledge and Everyday Practice*. Institute of Social Psychology Research Paper. The London School of Economics and Political Science Publications: London.

Januszewska Edyta & Urszula Markowska-Manista (2017): Dziecko "inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną, Wyd. APS, Warsaw.

Jura, Jarosław & Kaja Kałużyńska (2015): Obraz obcokrajowców i imigrantów w polskich mediach tradycyjnych i internetowych. Raport z badania zrealizowanego dzięki współfinansowaniu przez Europejski Fundusz na Rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżet państwa; http://www.isee.org.pl/strona/uploads/ngrey/Documents/Analiza_dyskursu_JJ_KK.pdf, accessed: 04.07.2018.

Kanter, James: European Union Asks Member Countries to Accept Quotas of Migrants, 27.05.2015; http://www.nytimes.com/2015/05/28/world/europe/european-union-asks-member-countries-to-accept-quotas-of-migrants.html?_r=0, accessed: 04.07.2018.

Kolankiewicz, Maria (2005): "Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce." Dziecko krzywdzone. *Teoria, badania, praktyka* 4.3, pp. 69–92.

Konieczna-Sałamatin, Joanna (2008): Szkoła etnocentryzmu. In: *Polski Raport Social Watch*. Warsaw: Czas na prawa.

Konwencja o Prawach Dziecka (1989): Convention on the Rights of the Child; https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx, accessed: 04.07.2018.

Korczak, Janusz (1919): *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa, Kraków.

Kwiecień Paweł & Przemysław Wiszniewski: Warsztaty antydyskryminacyjne dla uczniów gimnazjów i szkół średnich, Otwarta Rzeczpospolita, Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii, z. 6, Warsaw, April 2011; http://otwarta.org/wp-content/uploads/2011/11/Zeszyt6-Raport-2010-Warsztaty-antydydskryminacyjne.pdf, accessed: 04.07.2018.

Kymlicka, Will (2012): *Multiculturalism: Success, Failure and the Future.* TRansatlantic Council on Migration: Washington, DC.

Liberti, Stefano (2013): Na południe od Lampedusy, translated from Italian by M. Wyrembelski, Wołowiec.

Markowska-Manista, Urszula & Ewa Dąbrowa (2014): Discrimination against ethnic and national minority children in education: selected problems of education in EU countries with a focus on Poland. In: *Children and nondiscrimination, Children's Rights Erasmus Academic Network*. University Press of Estonia, pp. 144–171.

Markowska-Manista, Urszula & Edyta Januszewska (2015): 'Culturally different' children in a school environment. In: *Research reports*, *Pedagogika Społeczna*, no. 3(57).

Markowska-Manista, Urszula & Alexandra Niedźwiecka-Wardak (2014): Mniejszości wzbogacające większość. O potencjale uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym i możliwościach jego wykorzystania. In: Wilczyńska Agnieszka. (ed.), Młodzież na biegunach życia społecznego, PWN, Warsaw.

Markowska-Manista, Urszula (2016): Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi–specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. In: Emilia Śmiechowska-Petrovskij (ed.): *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Wyd. UKSW: Warsaw, pp. 125–147.

Markowska-Manista, Urszula (2016): Walka ze stereotypami odmienności kulturowej—szkolne i pozaszkolne pola bitewne. In: M. Dudzikowa & S. Jaskulska (eds.): *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Wolters Kluwer SA: Warszawa, pp. 315–339.

Matkowska, Marzena (2013): Polska polityka migracyjna—zarys problemu. In: *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, no. 33, pp. 77–92.

Mazurkiewicz, Anna: Zarys historii emigracji z ziem polskich, opracowanie dla Muzeum Emigracji w Gdyni, Gdynia 17.10.2011; http://www.gdynia.pl/g2/2012_06/55767_fileot.pdf, accessed: 04.07.2018.

Międzynarodowy Pakt Praw Politycznych i Obywatelskich (1966); http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19770380167, accessed: 04.07.2018.

Moeller, Susan D. (2002): A Hierarchy of Innocence The Media's Use of Children in the Telling of International News. In: *The Harvard International Journal of Press/Politics*, no. 7.

Order of the Minister of National Education and Sport of 20 February 2004 on the conditions and mode of accepting students to public schools and transfer from one type of school to other (Law Journal from 2004 no. 26, pos. 232), § 19 of l. 1 point 3 and l. 3.

Park, Jeanne: Europe's Migration Crisis, Council on Foreign Relations, 23.04.2015; http://www.cfr.org/migration/europes-migration-crisis/p32874, accessed: 04.07.2018.

Piegat-Kaczmarczyk, Marta, Zuzanna Rejmer & Agnieszka Kosowicz (2013): Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć, Polskie Forum Migracyjne.

Powrotnik. Nawigacja dla powracających, Warsaw 2009; http://www.powroty.gov.pl/download/Powrotnik_Nawigacja_dla_powracajacych.pdf, accessed: 04.07.2018.

Sjöberg, Ulrika & Ingegerd Rydin: Discourses on media portrayals of immigrants and the homeland. Presentation at the conference: ECREA's 2nd European Communication Conference, Barcelona, 25–28 November 2008; http://www.media-anthropology.net/sjoeberg_rydin_media_portrayals.pdf, accessed: 04.07.2018.

Slany, Krystyna, Ślusarczyk, Magdalena, & Pustułka, Paula (2016): POLSKIE RODZINY TRANSNARODOWE: DZIECI, RODZICE, INSTYTUCJE I WIĘZI Z KRAJEM. Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk. Kraków – Warszawa, pp. 23–24.

Summary of UNHCR press conference from 9.06.2014 on the situation connected with the influx of refugees from the Middle East to Greece and other European countries in the Mediterranean region; http://www.unhcr.org/5576bd836.html, accessed: 04.07.2018.

Spencer, Alexander (2008): Linking Immigrants and Terrorists: The Use of Immigration as an Anti-Terror Policy. In: *OJPCR: The Online Journal of Peace and Conflict Resolution* 8.1, pp. 1–24; http://www.academia.edu/2596962/Linking_Immigrants_and_Terrorists_The_Use_of_Immigration_as_an_Anti-Terror_Policy, accessed: 04.07.2018.

Sprung, Annette (2004): Intercultural Competence in Public Administration, Challenges in Politics and Education in Multicultural Environments. In: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, no. 15; http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/sprung15.htm, accessed: 06.07.2018.

Rafalska, Marzena. (Ed.) (2016): *Kompetencje międzykulturowe Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych.* Ośrodek Rozwoju Edukacji: Warsaw.

Sutkowski, Michał & Adam Leszczyński (2015): Skąd w nas ta niechęć? *Krytyka Polityczna. Dziennik Opinii;* http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20150821/leszczynski-skad-w-nas-ta-niechec, accessed: 04.07.2018.

Szybura, Agata (2016): Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. In: *Języki obce w szkole*, no. 1, pp. 112–117.

Ślusarczyk, Magdalena & Karolina Nikielska-Sekuła (2014): Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski, *Studia Migracyjne—Przeglad Polonijny*, T. 40, no. 2(152).

Taras, Raymond (Ed.) (2013): *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity.* Edinburgh University Press: Edinburgh.

Universal Declaration of Human Rights (1948); http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/ accessed: 04.07.2018.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, UNESCO 2002; http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf, accessed: 04.07.2018.

Urzędowska, Marta: Największy w historii wstyd; http://wyborcza.pl/1,75968,18182641,Najwiekszy_w_historii_wstyd.html#ixzz3e0IRqzCX, accessed: 04.07.2018.

Ustawa z dn. 13 czerwca 2003 o cudzoziemcach / Act on Foreigners of 13 June 2003 (Law Journal 128, pos. 1175).

Vasta, Ross, Marshall M. Haith & Scott A. Miller (1995): *Psychologia dziecka*. WSiP: Warsaw.

Wyjechali, nie wracają. Emigracja z Polski bliska rekordu, *Newsweek Polska*, 24.09.2014; http://polska.newsweek.pl/emigracja-z-polski-bliska-rekordu-liczba-emigrantow-newsweek-pl,artykuly,348282,1.html, accessed: 04.07.2018.

Zalewska, Anna: Interpelacja nr 15398 do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie problemów edukacyjnych dzieci reemigrantów [online], 2010.03.16, accessed: 04.07.2018.



„Zum Sein geben" – Das Recht von Mädchen und Jungen auf Teilhabe an der Ontologie

Claudia Maier-Höfer

Einleitung: Ein Versuch, das Land der Heterotopien zu finden

> Wir leben nicht in einem leeren, neutralen Raum. Wir leben, wir sterben und wir lieben nicht auf einem rechteckigen Papier. Wir leben, wir sterben und wir lieben in einem gegliederten, vielfach unterteilten Raum mit hellen und dunklen Bereichen, mit unterschiedlichen Ebenen, Stufen, Vertiefungen und Vorsprüngen, mit harten und mit weichen, leicht zu durchdringenden, porösen Gebieten. Es gibt Durchgangszonen wie Straßen, Eisenbahnzüge oder Untergrundbahnen. Es gibt offene Ruheplätze wie Cafés, Kinos, Strände oder Hotels. Und es gibt schließlich ungeschlossene Bereiche der Ruhe und das Zuhause. Unter all den verschiedenen Orten gibt es nun solche, die vollkommen anders sind als die übrigen. Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume (Foucault 2013, S. 9–10).

Mit den „Gegenräumen" entwirft Michel Foucault multimodale Zugänge zur Welt. Nicht nur durch Sinneswahrnehmungen und Sinnstiftung, sondern durch Eroberung mit Fantasie, anhand von Rhythmen und Melodien, im Tanzen und in Bezug zu all den Mustern einer Umgebung, die einladen, den Alltag nach einer anderen Ordnung und selbst zu gestalten, erschließen sich *Gegenwelten*.

Was mich an den Gegenwelten interessiert, ist ihre Eigenheit. Als „Heterotopien" und „Heterochronien" stellen sie einen Bezugspunkt für die Repräsentation von Vielfalt dar. Wie Räume und Zeiten und entsprechend Körper organisiert werden und sich selbst intentional, aktiv und gestaltend organisieren, wird vor

C. Maier-Höfer (✉)
Darmstadt, Deutschland
E-Mail: claudia.maier-hoefer@eh-darmstadt.de

C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21238-4_5

dem Hintergrund eines Konzepts der Heterogenese, wie es Guattari und Deleuze entwickelt haben, erkennbar. Entgegen den Homogenisierungspraktiken, die mit der Welt der Institutionalisierung von Kindheiten einhergehen, entstehen Bezüge zu Raum, Zeit und sich als Subjekt, die nicht gegenhegemonial (vgl. Gramsci [1917]1977) zu den dominierenden Räumen als Protest entstehen. Sie entstehen vielmehr aus dem Leben heraus und bilden existenzielle Dynamiken, die die Menschen mit sich, mit anderen Menschen, mit verschiedenen Zeitdimensionen und mit mehr als nur Räumen, mit dem „Environmentalen", d. h. mit der Umgebung und der Umwelt, in Bezug zu denen Menschen leben, verbinden. Diese Bezüge sind grundlegend „heterogen". Sie entstammen oder enden nicht bei zentrierenden Ausgangspunkten und Outcomes. Sie schließen sich als Gegenwelten an die dominierenden „Hauptwelten" an, wenn sie denn als Fluchtlinien und als Existenzweisen der Menschen ontologisch, epistemologisch und kosmologisch überhaupt entdeckt werden.

Der Ausschluss der Gegenwelten aus der Forschungspraxis und aus den Diskursen zur Erklärung des Menschlichen, Mitmenschlichen und des Zusammenlebens in einem umfassenden System von Leben und Lebendigkeit hinterlässt eine Lücke in der Forschung, insbesondere – und darauf möchte ich mich beziehen – in der Forschung, die Kindheiten und die Vielfalt von Kindheiten betrifft und vor allem das Recht der Kinder, an der Vervielfältigung der Arten und Weisen, Welt zu verstehen und zu ordnen, teilzuhaben.

Überwiegend wird die Vielfalt in Bezug auf Differenzlinien markiert, die Körpermerkmale und diese essenzialisierend als Fertigkeiten in Bezug zu Funktionen Menschen und Menschengruppen zuschreiben. Menschen werden in ein gesetztes System, z. B. in Rekurs auf die Logik der Kolonialität, wie ich sie hier ausführlich darstellen werde, so eingeordnet, dass eine Hierarchie und eine Machtverteilung, ausgehend von der Sprache und dem Wissen der höher positionierten Menschengruppe, gerechtfertigt werden können.

Eine Vielfalt der Seinsweisen und Ausdrucksweisen der Existenz zu postulieren, bedeutet dann, entsprechend der De-Essenzialisierung und der Erweiterung der Lebenszusammenhänge, um Menschsein begreifen zu können, sich sowohl in der Forschung als auch in der pädagogischen Praxis der Herausforderung zu stellen, Kinder nicht nach ihrem „Wesen" spezifizieren zu wollen. Das Kategorisieren von Kindheit und ein entsprechendes Management von Raum, Zeit und Körper der Kinder legitimieren zu können, gelingt nur anhand eines Spektrums von Wahrheit und Wirklichkeit unter vielen, wobei die vielen anderen dann ausgeschlossen werden müssen, insbesondere die Wahrheiten, das Wahrgenommene und die Wirklichkeiten, die Kinder erleben.

Wesentlich ist es in dieser Diskussion, so möchte ich es verstehen, nicht eine Relativierung der vielen Ontologien und eine Gleichberechtigung in den Vordergrund zu stellen. Vielmehr möchte ich die Ontologie in Verbindung mit den Referenzuniversen sehen, in die Menschen involviert sind und in denen sie die Gewissheit ihrer Existenz nicht über die Kategorisierungen und die Ordnungen, in die sie eingeordnet sind, vornehmen, sondern sich in Bezug auf die Selbstverständlichkeiten eigene Bezugspunkte, die existenziell für sich bedeutsam sind, sichern. Dies möchte ich mit den Worten und den Konzepten von Félix Guattari als „Zum Sein geben“ bezeichnen. Die Affirmation dieser existenziellen Selbstvergewisserung, die Referenzuniversen transformiert und stets eine Alterität zu den bereits bestehenden Gewissheiten darstellt, ist das Annehmen eines „Seins“ in seiner eigenen existenziellen Verortung, Verzeitlichung und Verkörperung, das sich außerhalb meines Verstehens und in einer Unvereinbarkeit mit den bestehenden Ontologien, Epistemologien und Kosmologien ereignet. Dennoch bleibe ich da, als Zeugin.

Was es bedeutet, sich affirmierend den „Ritornellen“ der Mädchen und Jungen, anhand derer sie im Alltag ihre singuläre Verbundenheit zu sich und mit ihren Mitteln der Präsentation darstellen, wie Deleuze und Guattari (1992; Guattari 2014) schreiben, zuzuwenden, möchte ich als ontologische Teilhabe, insbesondere als ein Recht auf ontologische Teilhabe der Kinder an der Transformation der Referenzuniversen postulieren. Ihre Wahrnehmungen, Muster, anhand derer sie ihre Erfahrungen ordnen und ihre Gedanken, die sie dazu beschreiben, austauschen, stellen andere Wissensspektren dar als die, welche mit der Universalisierung der Gesetzmäßigkeiten einer modernen Welt zu tun haben. Dennoch stellen sie ein Erleben genau dieser Welt in ihren Expressionen dar. Ein existenzielles Sich-Verbinden mit dieser Welt, jedoch nicht kollektiv, nicht eingeordnet in ein Raster von Entwicklungsstufen oder didaktischen Arrangements, geht viel tiefer, als es von Kindheitspädagog*innen planbar und in Curricula und nationalen und internationalen Megaplänen vereinbar wäre. Was sich davon außerhalb des Plans ereignet und anderen Ordnungen von Raum, Zeit und Subjektivität entspringt, möchte ich als eine politische Agency der Mädchen und Jungen im Alltag beschreiben, die damit zu tun hat, dass die Wissensspektren, über die die Erwachsenen verfügen, hegemonial funktionieren und andere Wissensspektren dadurch übersehen, abgewertet oder aktiv ignoriert werden. Das Recht auf Lernen und Spielen, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist, ist daher ein anderes Recht als das auf ontologische Teilhabe. Dies werde ich in diesem Beitrag darstellen. Doch dazu muss ich Umwege gehen oder besser Wege beschreiten, die Anleihen aus anderen Feldern ermöglichen.

Wie können ihre Formen, sich existenzielle Bezüge außerhalb der vorgegebenen Strukturen, Denk-und Handlungsweisen und der Gefüge ihrer Legitimierung, auf die die Erwachsenen rekurrieren, zu schaffen, erkannt werden, und was bedeutet diese Erkenntnis für die (methodologischen) Fragestellungen der Childhood Studies bzw. der Angewandten Kindheitswissenschaften (vgl. Maier-Höfer 2016c, 2017a)?

Zunächst würde für die Wissenschaftler*innen die Herausforderung entstehen, sich selbst als Erwachsene und Forschende und die Generation der Kinder in anderen Zusammenhängen wahrzunehmen, als sie durch Wissenschaften, Schulbildung und Medien allein Sinn zu ergeben scheinen. Andere Wissensspektren von Sein, von Erkennen und der Erklärung von komplexen Zusammenhängen des Lebens und Zusammenlebens müssten erarbeitet werden, und das als gemeinsame Gestaltung von Erwachsenen und Kindern.

Gilles Deleuze und Félix Guattari nennen diese Formen der tiefen Verbundenheit mit der Existenz „Ritornelle“ (vgl. Maier-Höfer 2015a, b, 2016a). Es sind aisthetisch-ästhetische Bezugspunkte der Lebensweisen und Expressionen von Menschen, die im Kontext von nicht-institutionalisierten, homogenisierenden und hegemonialen Ordnungen, Rhythmen und Sinnstrukturen entstehen. Sie geben einer Vielfalt von Expressionen und Rezeptionen Raum und Zeit. Sie erreichen uns auch aus der Welt der Kunst und der Welt der Menschen, deren Lebens- und Seinsweisen in anderen Konzepten des Lebens und der Lebendigkeit verankert sind und die gegenwärtig in De-Kolonialisierungsprojekten zum Erscheinen kommen.

Insofern möchte ich das Postulat des Rechts auf ontologische Teilhabe der Kinder mit den De-Kolonialisierungsprojekten in Bezug setzen. Als politische Agency im Alltag möchte ich die ontologische Praxis der Sicherung einer (re-) singularisierenden Existenz (als Abgrenzung zu den etablierten kollektivierenden und kategorisierenden Ordnungen) erarbeiten und Anhaltspunkte dieser Agency über die Analyse der Dynamik von De-Kolonialisierungsprojekten erarbeiten.

Welche Bedeutung haben nun die Gegenwelten, die Michel Foucault konzipiert hat, in dieser Fragestellung?

Die Gegenwelten entstehen und bestehen in einem Kontext des Zusammenlebens, das die Menschen auf ihre eigene intentionale Art und Weise miteinander verbindet. Sie stellen Ordnungen dar, die anders strukturiert sind als an den offiziellen Orten. Dennoch sind sie keine „Protest-Orte“, die sich vom Sinn und der Struktur gegen die Hauptorte formieren würden. Sie sind im Alltag als eine Position eingefügt, von der aus sie anderen Dynamiken des Lebendigen und des Verbundenseins miteinander und der Welt – zeitweise – den Vorzug geben.

Diese Dynamiken, die von den Gegenwelten ausgehen, werde ich nachfolgend genauer untersuchen (vgl. Maier-Höfer 2016d). Sie funktionieren in der Anordnung meiner Fragestellung wie eine Brücke zwischen den De-Kolonialisierungsprojekten und helfen mir, diese zu analysieren. Zum anderen stellen sie eine Brücke zwischen der Manifestation der De-Kolonialisierungsbewegung und der Ökosophie von Félix Guattari dar. Diese Bezugspunkte benötige ich, um in den Diskurs der Angewandten Kindheitswissenschaften die Dimension von Bildung als ontologische Teilhabe einbringen zu können.

So wird mein Versuch, das Land der Heterotopien zu finden, mich an den Punkt führen, die Frage, wie man Kindheiten repräsentieren kann und wie sich Mädchen und Jungen selbst in den Forschungen repräsentieren können, dorthin zu verschieben, wo sie im Alltag Räume, Zeiten und ihre Körper immer wieder neu anordnen und sich eine politische Agency ereignet, die weder naturalistisch ist noch machtorientiert. Die Vielfalt der Formen, zu sein, zusammen zu sein und sich mit der Welt zu verbinden und für die es keine fertigen Verstehens- und Erklärungsmuster der Kindheitspädagog*innen und Forscher*innen gibt, laden zu einer Kartografie (vgl. Deleuze und Guattari 1992; Deligny 2008) der Ereignisse ein, die neue Strukturen entstehen lässt. In Bezug zu diesen Dynamiken, die z. B. von den Mitarbeiter*innen von Reggio oder den Mitarbeiter*innen von Projekten in Schweden (Lind 2005; Lenz-Taguchi 2010; Olsson 2009, 2012, 2013; Maier-Höfer 2015c, 2016c, 2017b) dokumentiert wurden, möchte ich die Bildungsstrategien, die gegenwärtig national und international thematisiert werden, hinterfragen.

Darlegung der Konzepte

Félix Guattari hat für das Zusammenfügen dieser Dimensionen des Mentalen, Sozialen und Environmentalen das Konzept der „Ökosophie“ geprägt (Guattari 2012[2]). Wenn man diese Arbeit in akademische Bewegungen einordnet, müsste man sie postpoststrukturalistisch und postholistisch nennen. Guattari bezieht sich auf die Arbeiten von Gregory Bateson (1983, 1992[4]; Bateson und Bateson 1993), Ilya Prigogine und Isabelle Stengers (1997, 1999) wie auch auf die Arbeiten von Humberto Maturana und Francisco Varela (1984) und, von der Psychoanalyse ausgehend, auf die strukturalistische Psychoanalyse und den poststrukturalistischen Ansatz – wobei er jeweils darüber hinausgegangen ist, um eine Dimension der Subjektivierung zu erreichen, die die politisch-marxistischen Konzepte durchschreitend eine ethisch-ästhetische Dimension der

Re-Singularisierung als Bezugspunkt einer aktiven Subjektivierung in komplexen, transversalen Strukturen (siehe unten) beschreibt.

Er überwindet die Subjekt-Struktur-Dichotomie und entsprechende disziplinäre Grenzziehungen und Identitätsbezüge von Wissenschaftler*innen und verbindet das, was ich hier als *politische Agency* im Sinne eines Reflexionshintergrundes der Teilhabe von Mädchen und Jungen an der Vielfalt und als Vielfalt erarbeiten möchte, mit ökonomischen, architektonischen, biopolitischen, pädagogischen, politischen Diskursen und Praktiken. Die Einordnung eines Menschen in diese Komplexität geht nicht einseitig von dem Positioniert-Werden und der Stellung in diesem System aus, sondern die Menschen bewegen sich in der Zeit immer anders zu den bereits bestehenden Zielen des Systems im System, sodass sie neue Bezugspunkte gestalten, um sich zu erkennen und die Welt, in der sie mit anderen Menschen, Aspekten von Raum und Zeit, wie Lebensorten, Organisationsprogrammen, der Vegetation, Sitten und Gebräuchen etc. verbunden sind.

Anders als zum bestehenden System kongruent zu bleiben, transformiert sich das ökosophische Geschehen durch die Re-Singularisierung der Menschen als Subjekte. Zum einen sind die Menschen in ihrer Art und Weise, sich und die Welt zu verstehen, mit dem System der Dichotomie bzw. Dichotomisierung von Entitäten verbunden, das durch die Denkweise, die die Aufklärung hervorbrachte, gesetzt ist. Menschen können in Bezug auf dieses System mit den Kategorisierungen und Gegenüberstellungen Bereiche des Lebens erfassen und darin handeln und planen. Dabei sind sie auf eine bestimmte Vorstellung von bedeutsamer Realität eingeschränkt, um sie mit dem Bewusstsein zu erschließen. Neue Formen können sie aus diesem Bereich heraus nicht erarbeiten. Dieses Bewusstsein, das sich an voneinander losgelösten „Objekten" (Entität und Identität) abarbeitet und komplexe Zusammenhänge nur schwer erfassen und noch weniger aufgrund des Fehlens von Konzepten formulieren kann, zumindest nicht im Alltag, wird von den kosmologischen Wissenschaften und der neueren Physik repräsentiert, die von Roger Penrose und Stephen Hawkins populär gemacht wurden. Diese Dimension erscheint im Alltag und für das Ordnen des Alltags der Menschen jedoch unerreichbar zu sein. Die „Komplexifizierung" und „Chaosmotisierung" der Dynamiken im Leben von Menschen, zwischen Menschen und in Bezug zu dem, was als Natur oder besser Lebendigkeit bezeichnet werden kann, sind jedoch notwendig, so meint Guattari (2014), weil sich ansonsten für die anstehenden Herausforderungen, die mit dem Leben aller Menschen auf dem Planeten zusammenhängen, keine Antworten ergeben können. Das Wissensspektrum der Moderne reicht nicht einmal aus, um entsprechende Fragen aufzuwerfen.

In Bezug zu diesen komplexen Systemen ist das Denken der Moderne unterkomplex, weil sie mit dem Ausschluss von Wissensspektren funktioniert, die nicht dem wissenschaftlichen Zweifel standhalten. Dazu gehört insbesondere das Wissen der indigenen Völker.

Die De-Kolonialität an dieser Stelle des Hinterfragens von Wissensspektren zu positionieren, stellt nicht nur eine Möglichkeit dar, mehr Wissen zur Verfügung zu haben, sondern vor allem, und darauf möchte ich abzielen, die Vielfalt von Wissensspektren ins Bewusstsein zu rufen. Wobei es eben nicht darum geht, die Vielfalt hegemonial zu verwalten, sie wieder und wieder in das verstehende Raster der Moderne einzuordnen und sie im Kontext der für die Moderne selbstverständlichen Werteuniversen einzuordnen. Die Bedeutung der Vielfalt und die Nicht-Vereinbarkeit und Nicht-Repräsentierbarkeit dieser Wissensspektren, die Unmöglichkeit der Aneignung, wenn nicht um den Preis des Verlust des originären Inhalts, implizieren eine Konzeptionierung von Alterität, die nicht ausschließend ist bzw. ausgeschlossen wird, und eine Form der Singularisierung von Existenz, die, nicht universalisierend und in einer Kollektivierung und Identitätsbildung steckenbleibend, als Ritornelle Dynamiken einer aisthetisch-ästhetischen Ordnung herstellt, die nicht den Verstand anspricht, um ihn zu erweitern, sondern die Ordnungsrahmen, um sie umzugestalten.

Mit der Postulierung einer Vielfalt von Ontologien, Epistemologien und Kosmologien und einer Teilhabe der Generation der Kinder an der Transformation der Referenzuniversen ist kein Heilsversprechen verbunden und auch keine Lösung für drängende soziale, ökologische, ökonomische oder politische Probleme der Gegenwart. Vielmehr geht es um eine Loslösung, die De-Kolonialisierungsbewegung nennt diesen Vorgang „de-linking“, von der Vorherrschaft von Wissen und Wahrheit und den entsprechenden Implikationen der westlichen Moderne. In meinen Referenzen zur De-Kolonialisierungsbewegung bewege ich mich auf einem Drahtseil. Es wird schwierig sein, sich die Dynamiken und ihre Repräsentation nicht einfach anzueignen und zu behaupten, dass die De-Kolonialisierung auch in den Kindergärten und Klassenzimmern stattfinden soll, sondern vielmehr den existenziellen Subjektivierungen zu folgen, die in den Projekten stattfinden, und von dort aus die Zusammenhänge der sozialen, mentalen und environmentalen Dynamiken zu erkennen, die eine singuläre Verbindung zur Lebendigkeit und zur Existenz herstellen, und das, ohne „esoterisch“ zu wirken. Ich denke, dass mir die Bezüge, die ich aufnehme, helfen werden, nicht in der Weise verstanden zu werden, sondern eine Lücke in den Diskussionen, den Epistemologien der Disziplinen und den Handlungspraktiken zu bezeichnen, die sich dort auftut, wo sich Menschen ihr Sein und ihr Handeln nicht nur über Strukturen oder Sozialisation erklären lassen.

Erkennbar wird werden, dass „Nachhaltigkeit“ als Programm, das im Moment an vielen Orten und auf unterschiedlichen Ebenen ein Referenzuniversum bildet, keinen fundamentalen Sinn ergibt, wenn es nicht den Kontext der Logik der Moderne und ihrer gesellschaftlichen, politischen, ökologischen, ökonomischen, architektonischen, biopolitischen, bildungspolitischen etc. Dynamiken transformierend diskutiert und entsprechend nicht auf hegemoniale Weise. „Nachhaltigkeit“ und ein erweitertes Wissen über die Ordnung der Lebensprozesse auf dem Planeten, auch in anderen Wissensspektren, die bislang abgewertet oder ignoriert wurden, stellen die Gefüge der Gesellschaften und die Sicherung des Lebens in einen anderen Kontext. Es geht nicht nur um die Sicherung der Zukunft der westlichen Lebensweise. Jedoch entstehen diese Transformationen zunächst aus diesen Prozessen des Lebendigen und der Singularität der Projekte, denen zu folgen dann ermöglicht, Gesetze und Strukturen zu erarbeiten. Diesen Weg zu beschreiten, setzt Strukturen und Subjektivierungsgefüge außer Kraft. Die Dynamiken kommen von anderswo.

Darstellung der Fragestellung der Diskussion

Die Unvereinbarkeit mit den ontologischen Setzungen, Epistemologien und Welterklärungen mit den dominierenden Formen von Wissen – thematisch, handlungspraktisch orientierend und erklärend – der Gesellschaften der nord-westlichen Bereiche der Erdkugel wird zu einem wesentlichen Bezugspunkt der De-Kolonialisierungspraktiken, wie ich darstellen möchte, und wirft viele mit den gegenwärtig verfügbaren Denk- und Handwerkszeugen nicht zu lösende Fragen an das Miteinander der Gesellschaften wie auch an das Miteinander auf dem Planeten und einer gemeinsamen Zukunft auf.

Nebenbei ergibt sich die Frage, wie die Bildung von Kindern mit ihnen so gestaltet werden kann, dass sie diese Fragen und die gemeinsame Zukunft für ihre Lebensweisen und Lebenswünsche öffnen können.

Anhand der Analyse dreier Projekte möchte ich diese Öffnung auf eine gemeinsame Zukunft der Menschen erfassen, ohne sie nur für eine Gruppe der Menschen zu sichern. Es handelt sich zum einen um ein Projekt, das den Siedler*innen-Kolonialismus in Nordamerika im Kontext der unumgänglichen Rückgabe von Land an die ursprünglichen Bewohnerinnen und der sog. Land-Education heterotopisch als Bildungskonzept für die Generation der Kinder erkennbar macht. Hier wird auch deutlich, dass der Kolonialisierungsbegriff sehr spezifisch zu verwenden ist. In einem zweiten Projekt re-konstruieren zwei KünstlerinnenWissenschaftlerinnen auf ästhetisch forschende Weise die besondere

Verbundenheit der Existenzweise derselben ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas mit dem Land, der Vegetation und besonderen Wissens- und Handlungsspektren, die zeitlich heterochron in einem Parkgebiet in Toronto eingelagert sind. Im dritten Projekt, das ich vorstellen werde, erarbeiten Wissenschaftler*innen Zugänge zu einem eigenen Wissen und einer Reflexion ihres Erlebens in einer sozialistischen und postsozialistischen Gesellschaft. Die „Kolonialisierung" ihrer Erfahrungen durch westlich geprägte Kategorien von Wissen und Subjektivität und deren Projektion auf eine sozialistische Kindheit, die besprochen werden soll, verlagern sie in ein gemeinsames Projekt. Sie eignen sich ihre sozialistische Vergangenheit und Kindheit an und erkennen zeitlich heterochron die politische Agency, die sie in ihrer Lebensweise erfahren haben, als Bezugspunkt des Begreifens ihrer postsozialistischen Gegenwart.

Ausgehend von der Analyse der Projekte wird die Bedeutung der notwendigen Vervielfältigung der ontologischen Setzungen und damit zusammenhängend der Setzung, was Wirklichkeit und Wahrheit und eine entsprechende Ent-Subjektivierung im Sinne der Verweigerung der Homogenisierung und Essenzialisierung und Hierarchisierung von Menschenleben ist, deutlich. Die Setzungen, die als selbstverständlich für die dominierende Gruppe der Menschen gelten und implizit oder explizit die Vorherrschaft ihrer Lebens-, Denk- und Handlungsweisen legitimieren, stellen nur einige von vielen Formen von Wirklichkeit und Wahrheit in den Vordergrund. Diese Einschränkung genügt für die Komplexität der Lebenszusammenhänge einfach nicht, so behaupte ich, abgesehen davon, dass damit die Unterdrückung anderer Spektren von Wissen und Lebendigkeit einhergeht, was entsprechend nicht gerechtfertigt werden kann. Schließlich gehen die Bezugnahmen zu den existenziellen Territorien, die durch die Ritornelle der Menschen in ihrer Singularität ungeplant, überraschend, aus der Gesellschaft und ihren Dynamiken heraus entstehen, dafür verloren, sozialen Wandel mit Lebendigkeit und mit einer Richtung zu versehen, die von den Leben der Menschen ausgeht.

Eine besondere Art von Vielfalt fällt dann auf, die anders ist als jene, die primär im vorherigen Jahrzehnt auf der nordwestlichen Halbkugel verhandelt wurde und nun über die Aktionen der Gleichstellung verhandelt wird. Es wurde die Vielfalt in Bezug zu den Differenzlinien, die bereits Setzungen und Essenzialisierungen sind, repräsentiert, ohne die Setzungen selbst infrage zu stellen. Die Chancengleichheit wurde über die Differenzlinien verhandelt und ein Zugang zur dominierenden Lebensform versprochen. Das wird und wurde als Teilhabe konzipiert. Teilhabe von Frauen, von Menschen mit mehr Pigmenten in Haut und Haaren, von Kindern, von Menschen aus anderen Kulturen kann eine andere Dimension bedeuten, die sicher mit den Differenzlinien und der

Chancengleichheit zu tun hat, die ich hier aber in den Vordergrund stellen möchte als „ontologische Teilhabe". Es geht nicht nur um die Perspektive und den Standpunkt, der aus der Positionierung in der Sozialstruktur repräsentiert wird, sondern um eine Erarbeitung (zeitlich begrenzter) Ontologien, die das Verbundensein der Menschen mit den mentalen, sozialen und environmentalen Aspekten ihrer Existenz bewusst macht, vielleicht in einem anderen Bewusstsein als dem der Moderne. Eine Wirklichkeit und eine Wahrheit, die nicht universell sind, und eine Subjektivität, die nicht idealisiert und mit der Freiheit des Individuums, den vorgegebenen Ordnungen zu entsprechen, verbunden ist, stellen eine wirkliche Herausforderung für die Moderne dar.

Die Vielfalt nicht in Bezug zu Essenzialisierungen und Hierarchisierungen von Menschen und deren Bevor- und Benachteiligung in strukturellen Dynamiken erkennbar zu machen, bedeutet, die Vielfalt der ontologischen Setzungen, der Erkenntnisweisen und des sinnstiftenden Ordnens von Lebensprozessen als Herausforderung für Politik, Wissenschaft, Ökonomie, Ökologie, Bildung etc. anzunehmen bzw. die Herausforderungen des gegenwärtigen Lebens auf dem Planeten im Kontext der Vielfalt der Ontologien, Epistemologien und Kosmologien anzunehmen und sie nicht in den Strukturen von Bevormundung, paternalistischer Advocacy und Podiumsdiskussionen durch entsprechende Gesten und Attituden der Vorherrschaft zu negieren. Andere Praktiken des Miteinanders und des Selbstverständnisses sind damit verbunden, sowohl in der Politik und in der Wissenschaft wie auch in den zivilgesellschaftlichen Bewegungen. Die Kritik und Infragestellung, die Hegemonie und Gegenhegemonie ins Spiel bringen, können vielleicht in nächster Zeit durch die Affirmation der Alterität aufgegeben werden, mit der Konsequenz, eine Transformation der Gefüge in alle Richtungen und eine offene Zukunft zuzulassen (im Vertrauen auf die Dynamiken der Chaosmose).

Anders als Social-Justice-Projekte und -Diskurse, so werde ich im Laufe des Beitrags offensichtlich machen, beziehen sich die De-Kolonialisierungsprojekte nicht auf die Repräsentationsebene der hegemonialen und gegenhegemonialen Strategien im Sinne einer Abgrenzung und der Selbstinszenierung in einem Feld, das durch Machtinteressen strukturiert ist. Vielmehr werden Räume, zeitliche Bezüge und Subjektivierungsgefüge erkennbar, die es schon immer gab, parallel, unterschwellig, durch die eigene Aktivität, durch Sinnstiftung und Intentionen getragen und gestaltet. Von diesen Räumen, von diesen Zeiträumen und in Bezug zu dieser Art und Weise, sich selbst mit der mentalen, sozialen und environmentalen Welt in Bezug zu setzen, möchte ich im Sinne der „Gegenräume" und „Gegenzeiten" sprechen.

Entsprechend möchte ich die De-Kolonialisierungsprojekte als Heterotopien und Heterochronien beschreiben bzw. im Hinblick darauf analysieren. Foucault

schlägt die Heterologie als Forschungsmethode vor, beschreibt sie aber nicht. Die gegenwärtig verfügbaren Denk- und Handwerkszeuge der nordwestlichen Moderne funktionieren im Grunde weder hin zu einer Öffnung für Dimensionen, die ganz anders und nicht vereinbar mit den Setzungen und Strukturen sind, noch mit Argumentationen, die gegen die Setzungen gerichtet sind. Dennoch gibt es diese Dimensionen auf der Ebene der Subjektivierungspraktiken in den Gegenwelten.

Im Kontext der Heterogenese kann die Vielfalt der Seinsweisen nicht eingeordnet (aufgrund fehlender Kategorien), aber affirmiert werden. So sind die Gegenwelten erkennbar. Sie müssen aber auch nicht verstanden werden. Ein verstehendes Ordnen erscheint eher überfordernd bzw. überfrachtend. Sie stellen gerade in Bezug dazu eine Alterität dar, die die Möglichkeiten des Seins und einer Zukunft, die zunächst als gesetzt und von der Setzung deduzierend reflektiert worden sind, virtualisiert. Es gibt viele Möglichkeiten zu sein.

Eine Virtualisierung bedeutet, dass sich die Zukunft für viele Menschen und ihre Lebensweisen öffnen kann (vgl. Deleuze 1992; Lèvy 1997). Viele Möglichkeiten des Lebens und des Zusammenlebens, die man von den verfügbaren Wissensspektren aus nicht vorhersehen und planen kann, entstehen aus der Lebenspraxis und den Gegenwelten heraus. Insofern werden sowohl die Bezüge zu einem gesetzten Wissen und den ontologischen Setzungen selbst vervielfältigt wie auch dazu, eine Vielfalt in der Lebenspraxis affirmierend annehmen zu können, ohne sich in seiner Existenz aufzulösen. Was sich auflöst, wäre dann lediglich die Position der Dominanz und der Unterordnung unter die Dominanz, die entwertend gewesen wäre. Diesen Eigen-Wert und den eigenen Sinn lassen sich die Gegenwelten aber nicht nehmen.

Bezug zum Diskurs der Childhood Studies

Was haben diese Thesen mit den Angewandten Kindheitswissenschaften zu tun und was sind eigentlich die Gegenwelten, wie Foucault sie beschreibt, und was ist das „Zum Sein geben“?

Um zur Themenstellung dieses Beitrags hinzuführen, möchte ich nun die Bezüge zu den Kindheitswissenschaften aufnehmen.

Die Childhood Studies haben sich als eine Bewegung in einer Selbstkritik formiert, weil sie das Leben und das Erleben der Mädchen und Jungen als Bezugspunkte der Wissenschaften von und über Kinder bislang nicht als relevant für ihre wissenschaftliche Tätigkeit erachtet hatten. Eine Wende ereignete sich dann und Kinder wurden fortan darin als aktiv angesehen, wie sie ihre eigenen Leben konstruieren. Ob mit dieser Setzung die Fragestellung aufgenommen werden

kann, wie Mädchen und Jungen ihr Leben beschreiben und was sie für sich als sinnvoll erachten würden zu tun, sich damit auseinanderzusetzen, was sie zurückweisen würden, um ihre Würde zu erhalten usw., sei im Moment dahingestellt. Eine Aktivität wurde allgemein proklamiert, nachdem das Passiv-gemacht- worden-Sein oder Ganz-ausgeschlossen-Werden im Rahmen der Forschungen als methodologisch exponiert wurde. So schreiben James und Prout:

> Children are and must be seen as active in the construction of their own lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes (1990, S. 8).

Nicht nur in Bezug zu den Forschungsprozessen, sondern auch von der Wissenschaft aus den Blick auf das Leben der Kinder werfend, werden nun Kinder konstruiert, die ebenso wenig passiv den sozialen Strukturen und Prozessen ausgeliefert sein würden wie gedacht, geplant oder vorausgesetzt.

Diese Verschiebung der Wahrnehmung der Kinder in Bezug zu ihrer eigenen Aktivität ist jedoch nur eine prinzipielle semantische Setzung, eine Veränderung der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie hat diese Setzung nicht nach sich gezogen. Dass es eine soziale Ordnung gibt, die soziale Kategorien setzt, in denen Kinder eingeordnet werden, und man Kinder „nur" in Bezug auf diese Ordnung erkennen kann, bleibt der Erkenntnisweise erhalten. Andere Ordnungen werden affirmativ nicht entdeckt oder zumindest gesucht als wiederum die, die Machtstrukturen und hegemoniale Subjektivierungsgefüge, die sich auf die Sozialstruktur beziehen, als nicht infrage zu stellende Selbstverständlichkeit implizieren. Diese Selbstverständlichkeit wird deshalb nicht infrage gestellt, weil von dort aus die Strukturen als Machtverhältnisse kritisiert werden können. Entsprechend bleiben die komplementären Differenzlinien als „Wahrheit" und „Wirklichkeit" der Lebensbezüge unumgänglich. So schreibt Leena Alanen:

> The core idea in the notion of a generational order is that there exists in modern societies a system of social ordering that specifically pertains to children as a social category, and circumscribes for them particular social locations from which they act and thereby participate in ongoing social life. Children are thus involved in the daily 'construction' of their own and other people's everyday relationships and life trajectories (Alanen 2011, S. 161).

Was dann als politische Agency erkannt werden kann, ist gegenhegemonial gegen die Strukturen und pauschal die Welt der Erwachsenen gerichtet. Es wird keine Affirmierung des Seins in seiner Singularität in einem Ereignis der Bezugspunkt der Beschreibung der Existenz eines Kindes sein. Es wird keine

aisthetisch-ästhetische Ordnung der Wahrnehmungen und des eigenen Denkens in einer Seinsverbundenheit mit dem Mentalen, Sozialen und Environmentalen gleichzeitig erkannt. Was erkannt wird, und das „mit Recht“, ist, dass, wie William Corsaro schreibt, „as a result, children are pushed to the margins of the social structure by more powerful adults, who focused instead on the potential and the threat of children to present and future societies“ (Corsaro 1997, S. 7–8).

Die Anordnung von Kindern und Kindheiten in Bezug zur Zukunft einer Gesellschaft lässt die Kinder als Potenzial oder Bedrohung erscheinen. Die Referenzuniversen, die mit diesen Vorstellungen einhergehen, schließen, so möchte ich den Gedankengang von den Childhood Studies ausgehend fortführen, an die Notwendigkeit an, De-Kolonialisierungspraktiken in Bezug zu dem, was die Zukunft sein soll, ins Spiel zu bringen.

Corsaro schreibt weiter:

> In short, they [children, die Verfin.] are viewed as social products or constructions. When applied to the sociology of childhood, constructivist and interpretative perspectives argue that children and adults alike are active participants in the social construction of childhood and the interpretative reproduction of their shared culture (Corsaro 1997, S. 8).

Dass Kinder als Produkte und Konstruktionen angesehen werden, die durch das Zusammenleben und die gesellschaftspolitischen Dynamiken in der Gesellschaft entstehen, ist eine Einengung der Sichtweise und der Fragestellungen, die sich für eine Wissenschaft und die reflektierten Handlungspraktiken ergeben können. Dass Erwachsene und Kinder als aktiv in dem Sinne begriffen werden können, dass sie beide und nicht nur die Erwachsenen Kindheiten konstruieren, stellt noch immer keine Erkenntnisweise infrage. Was jedoch die interpretative Reproduktion betrifft, ein Konzept, das aus Corsaros eigenen empirischen Forschungen hervorgegangen ist, entsteht eine Öffnung im Paradigma. Kinder reproduzieren nicht die kulturellen Ordnungen bzw. die Ordnungen, die auf der Ebene der Kultur erhalten, gepflegt und intergenerational transferiert werden. Durch ihre Deutung der Kultur und der Ordnungen nehmen sie eine aktive Position ein, die ich als politische Agency begreifen möchte. Die Differenzlinien zwischen Erwachsenen und Kindern werden thematisiert und Kinder sollen rhetorisch vom Joch des Passiv-gemacht-Werdens und des Ausschlusses befreit werden. Eine Öffnung für eine Heterogenese, d. h. eine Vervielfältigung von Wahrnehmungsweisen und Ordnungen, allerdings unter dem vereinigenden Deckmantel einer Kultur (und nicht vieler), war möglich, und damit ist ein Weg zum Erkennen und Affirmieren der Gegenwelten frei geworden.

Da es um Singularitäten gehen wird und um eine Verbindung zur Existenz und zur Lebendigkeit, wird dieses Erkennen und Affirmieren nicht Institutionen und nicht den Universalien in die Hände spielen. Es wird ein enormer Schritt für die Wissenschaften der Moderne sein, wenn sich Alltagspraxen, seien es die von Erwachsenen oder Kindern, der Verfügbarkeit für das Verstehen und der Legitimation der Vorherrschaft des Wissens entziehen. Weder ein technisches noch ein verstehendes und auch kein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse reichen als Referenzuniversen dafür aus.

Die Natur des Kindes, das Wesen des Kindes oder die Aneignung der Natur zur Erziehung eines Kindes, wie es Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile" ([1762]1990) dargelegt hat, sind als Bezugspunkte, um Kindheit als ein besonderes oder spezifisches Element in der Dynamik des menschlichen Lebens zu begreifen, begrenzt und können zu den fundamentalen Diskussionen, welche das auch immer sind, nichts mehr hinzufügen. Die Frage allerdings, was Kinder zu den fundamentalen Diskussionen beitragen können, von ihrer Verbindung zu den Strukturen der Gesellschaft oder des Lebendigen ausgehend, wurde noch nicht gestellt. Wenn weder Natur noch Struktur Kindheit und Kinder prägen, welche Dynamiken lassen sich noch erkennen und welche Bedeutung hat eine Kindheit, wenn sie nicht im Kontext des passiven Geprägt-Werdens verhandelt wird?[1]

Darstellung der Referenzen zur Diskussion der Fragestellung: Heterologie, De-Kolonialisierungsbewegung, Ökosophie

Die Dichotomie von Natur und Kultur ist in Bezug zum Diskurs der De-Kolonialisierung als Kernelement der Aufklärung in der westlich-modernen Denkweise erkennbar. Das, was aus dieser Dichotomie folgte und noch folgen kann, ist für das Denken und Handeln der Menschen auf diesem Planeten prägend (gewesen). Eine Befreiungsmetaphorik und Erlösung von den Fesseln der Natur, ein Verstandes- und Vernunftspostulat, die Zusammenfassung der Gesetzmäßigkeiten

[1] In der Einleitung zum Band „Das Paradigma der Angewandten Kindheitswissenschaften – Eine Einführung" (2016c, S. 1–52) habe ich anhand der Arbeiten von Guérin-Plantin (1999) dargestellt, wie Kinder in der Öffentlichkeit „gesprochen" werden und wie sie in den Kontexten der Deutung von dominierenden Gruppierungen jeweils eine Aufgabe zugesprochen bekommen bzw. einen Auftrag an die Gesellschaft stellen, der jeweils mit Nutzen und Schaden für die Gesellschaft in Zusammenhang gebracht wird.

des Lebens in linear-deterministischen Kausalitäten, eingeschlossen die planbaren Interventionen der Menschen, die Einteilung der gegenständlichen Welt in Differenzen und Attribute und deren Klassifikation, das Herrschen und sich Beherrschen durch Wissen, all diese Errungenschaften spiegeln sich in dem wider, was Mignolo (*The Darker Side of Western Modernity,* 2013) als Vorherrschaft einer einzigen auf alleiniger Gültigkeit bedachten, imperialistischen Ontologie, Epistemologie und Kosmologie beschreibt. Diese Errungenschaften hatten und haben positive Effekte auf das Leben der Menschen gehabt. Sie hatten und haben aber auch Konsequenzen für Menschen, die das alles ganz anders sehen und erleben, was mit dem Leben und der Lebendigkeit auf diesem Planeten zu tun hat (vgl. Mignolo 2002a, b, 2007).

Das Anders-Sehen und Anders-Erleben fand sich irgendwann, so möchte ich es beschreiben, in den vielen „Gegenwelten“ unvereinbar miteinander und nicht gegen die Errungenschaften gerichtet, sondern nur für sich selbst bedeutsam, verstreut, und zwar dann, als alles kolonialisiert war, was kolonialisiert werden sollte. Dort blieb es aber nicht stumm. Es wurde in den eigenen Sprachen weitergesprochen. Die Zeitdimension und die Raumdimension, die Anordnung der eigenen Körperlichkeit wurden den Subjektivierungsgefügen, die die dominierenden Strukturen durchsetzen, vielleicht nicht entgegenhalten, aber im Privaten und in eben einer anderen Verbundenheit mit sich, den Menschen und den Lebensprozessen bleiben sie erreichbar.

Die De-Kolonialisierungsprojekte und die Ökosophie, so möchte ich es nun darstellen, machen Vielfalt eben nicht an Pigmentierung, Geschlecht, Ability etc. erkennbar, wenn sie auch in die Grammatik der Moderne eingeflochten und von dort aus begründet werden. Sie lassen vielmehr die Vielfalt an Bezügen zu Menschen, zur Gemeinschaft, zu Lebensweisen und Lebensräumen erkennbar werden und vor allem die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen. Es werden Logiken erkennbar, in denen es überhaupt keinen Sinn ergibt, diese Differenzlinien, die das westlich-moderne Zusammenleben strukturieren und legitimieren, zu ziehen und Essenzialisierungen und entsprechende Zuschreibungen mit der Intention der Hierarchisierung von Menschengruppen vorzunehmen. Darüber hinaus wird in Hinblick auf die Konzepte, auf die ich mich berufen werde, ein existenzieller Bezug zu den Lebensumwelten erkennbar, der sich nicht universal beschreiben lässt und keinen Kategorien entspricht. Schon die Bezeichnungen „Ritornell“ und „existenzielle Verankerung“ gehen zu weit, um sie mit wissenschaftlichen Methoden zu erfassen und ihren Sinn in Bezug zu den bestehenden Rahmenkonzepten, z. B. von Selbst und Subjektivität, zu postulieren. Eine Einordnung in ein denkbares Raster und eine Reflexion von Seinsweisen als normative Setzungen werden von der Heterogenese, einer Vervielfältigung, um hegemoniale Vorherrschaft zu transformieren, verunmöglicht.

Diese existenziellen Praktiken, auf die ich eingehe, um eine spezifische politische Agency zu konzipieren, die die Vervielfältigung von Referenzuniversen betrifft, lassen sich nur aisthetisch-ästhetisch artikulieren und rezipieren, im Sinne einer Rezeption von Kunstwerken. Kunstwerke, die einen berühren und die man nicht kunst-kritisch analysiert und mit Wissen übersät, fordern heraus, sich affektiv ansprechen zu lassen, an den Grenzlinien eines anderen Sehens einen neuen Blickpunkt zu entdecken, sich von den gewohnten Mustern des visuellen Erlebens oder des Raumerlebens zu entwöhnen etc. Charles R. Garoian (2013) hat in seiner Schrift „The Prothetic Pedagogy of Art" diese ontologische Überschreitungsebene, die Kunst herstellen kann, beschrieben. Das Stolpern, wenn man nicht mehr verstehen kann, aber dennoch weiter mit dem Leben und den Menschen verbunden bleibt, stellt er als ein „Momentum" dar, das den Verstand und die Mittel des Verstehens außer Kraft setzt und in dem man nur noch auf seine Verwandlung warten kann (vgl. Garoian 2013, S. 152).

Sich in diesen Dimensionen zu bewegen, wenn es um Unterdrückung, materielle Not und gesellschaftlichen Ausschluss geht, mag naiv sein. Dass auf dieser Ebene eine andere Art von Unterdrückung thematisiert wird, darauf kommt es mir in meiner Darstellung an.

Die Entdeckung der Gegenwelten

Wie Heterotopien (siehe oben und Eingangszitat) gibt es auch „Heterochronien". Dies sind Räume mit anderen Ordnungen und Zeitdimensionen, die nicht auf rückwärts- und vorwärtsgewandte Linearität orientiert sind. Wie in den Museen und Bibliotheken des 17. und 18. Jahrhunderts gibt es Möglichkeiten, die Zeit anzuhalten und alles in einer Simultanität zusammenzustellen, was aus unterschiedlichen Zeiträumen und womöglich aus unterschiedlichen Kontinenten und Kulturen hergebracht worden ist. Das British Museum in London ist ein solcher Kontext, der Artefakte aus scheinbar allen Zeiten und allen Orten beherbergt. Eine Unendlichkeit und zumindest eine Gegenwelt zur Gegenwart der Straßen und Lebensweisen um das Museum herum sind spürbar.

Foucault schreibt es den Erwachsenen zu, diese Gegenräume in die Welt der Kinder transportiert zu haben. Sie hätten es den Kindern als ein Geheimnis ins Ohr geflüstert, dass es sie gibt. Auf diese Weise wurden die Gegenräume von den Kindern „erfindbar". Sie waren nicht schon da. Die Erwachsenen haben ihre eigenen Gegenräume längst etabliert. Foucault beschreibt Gärten, Friedhöfe, Irrenanstalten, Bordelle, Gefängnisse, Dörfer, den Club Méditerranée etc. als die Gegenwelten der Erwachsenen.

Foucault (2013) hat sich gefragt, auf welche Weise diese Welten untersucht werden könnten, und er hat die *Heterologie* als Untersuchungsform benannt. Wie er sie hätte untersuchen wollen und in welchen Kontexten, hat er nicht ausgeführt. Das Zurücktransportieren der Gegenwelten in die offiziellen Räume und Regime wird nicht gelingen, denn diese Welten sind unvereinbar. Die Dynamiken sind verschieden. Was Foucault in Bezug zu seinen Arbeiten interessiert hat, so nehme ich an, waren die Bezugspunkte für die Subjektivierungsprozesse, die von diesen Heterotropen und Heterochronien ausgingen. Er erkannte Heterotopien im Modus eines Festes, eines singulären Ereignisses, im Theater, auf dem Jahrmarkt mit den Buden, auf dem Weihnachtsmarkt oder in den Feriendörfern. Was an diesen Orten geschieht, hat etwas Magisches und geht über das Erleben von sich im Alltag hinaus.

Strukturelle Merkmale der Heterotopien sind eine Öffnung oder Abschließung, die die Orte von der Umgebung isolieren. Man kommt nur hinein, wenn man entweder dazu eingeladen wird oder Eingangsrituale absolviert. Die Sauna oder das Hamam sind Beispiele für solche Orte. Andererseits kann man Gegenräume betreten, ohne dass man es weiß, und man kann eingeweihte Räume betreten, ohne dass man sie als solche begreift. Es ist strukturell ein offener Raum und man meint, einfach Zugang zu haben, wenn man drinnen ist, merkt man jedoch, dass es ein geweihter, geheimer Raum ist. Wenn man ihn betritt, befindet man sich mitten in einem Geheimnis.

Was diese Räume strukturell auszeichnet, ist, dass sie von der Außenwelt und ihren Ordnungen, Kategorisierungen, zeitlichen Kausalitäten und räumlichen Standpunkten völlig abgeschlossen sind und eine Privatheit der Existenz bergen, dennoch können sie auch an öffentlichen Orten lokalisiert sein.

Das Besondere der Heterotopien ist aber, dass sie alle anderen Räume infrage stellen. Sie heben deren Gesetzmäßigkeiten auf: Insofern stellen sie das Gegebene, das Universelle, die Ideale und Zielsetzungen und schließlich das Endgültige infrage und beantworten und erweitern es, wenn sie Flucht- und Widerstandslinien bilden, wie Deleuze und Guattari (1992) sagen würden, was noch eine weitere Dimension ist, die ich an die heterologische Forschung anschließen möchte.

Heterotopien schaffen Illusionen, die von der eigentlichen Realität jederzeit als Illusion entlarvt werden können, oder sie schaffen ganz real einen anderen Raum. Dieser andere Raum sind zum Beispiel die Gärten, die im Orient angelegt wurden und sich auf Teppichmustern wiederfinden, auf denen Kinder spielen und sich eine eigene Welt in die Muster hineinträumen können. Heterotopien sind auch die Gärten der Sinti, die diese anlegen, um die Geometrie der Kathedralen zu installieren. Diese Geometrie macht die „Quadratur des Kreises" sichtbar. Sie ist eine Dimension des Wahrnehmungsapparates, die über die

Anordnungen geometrischer Körper im Raum hinausgeht. Gilles Deleuze (1969, S. 39) beschreibt diese Geometrie als minoritäres Wissen, das im Mittelalter vom Staat bekämpft wurde. Die euklidische Geometrie wurde dann vorherrschend. Dennoch blieb die Geometrie der Kathedralen für Eingeweihte ebenso real und existent. Deleuze fragt, ob das minoritäre Wissen eben jenes „umfassende[s] Wissen [ist], das zu den Widerstandslinien gehört und das nicht dieselbe Form hat wie das andere Wissen" (1969, S. 39).

Andere Ordnungen lassen andere Wissensspektren und Verbindungen zur Realität entstehen. Ein Heterogenengefüge funktioniert als Prozess und als affektive Intensität, das ist das Gegenteil von einer Subjektivierung, die eine Person zu einem „Ding" hin verkörpert. Die Beseelung von Orten und Gegenständen, der Genuss außerhalb eines Kalküls von Lebensführung, Rituale, die die Welt mit anderen Bedeutungen verbinden, haben affektive Effekte, die die Dynamiken der Subjektivierung in einem homogenisierenden Gefüge vom Subjekt aus öffnen. Diesen Moment nennen Deleuze und Guattari „Re-Singularisierung". Die Muster des Denkens der Aufklärung und der westlichen Kultur sind nicht immer vorherrschend und nicht die einzigen Bezüge. Die „anderen" Bezüge sind aber nicht gegen diese Muster hegemonial angelegt.

Heterotope entstehen im Gegensatz zu einer wirren Unordnung, z. B. eines Staates. Eine vollkommene Ordnung sollte errichtet werden, als die Puritaner im 17. und 18. Jahrhundert aus England kommend nach Nordamerika umgesiedelt sind, um dort eine völlig perfekte Gesellschaft zu gründen. Es gibt in diesem Sinne auch eine Kolonie der Jesuiten in Paraguay. Die Gegenwelt zu den damaligen Gesellschaften in Europa wurde auf einen anderen Kontinent transportiert. Zu Europa wurde eine Gegenwelt intentional, affektiv als neue Ordnung konstruiert. Da hegemoniale Ansprüche mit der Landnahme der Siedler*innen verbunden waren und eine Überlegenheit ihrer Lebensweise über andere Lebensweisen impliziert war, wurde die Gegenwelt zu Europa zur dominierenden Hauptwelt in Nordamerika. Die Siedler*innen und ihre Nachfahren bekämpften und bekämpfen noch immer die Lebensweisen und das Wissen der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes. Diese Lebensweisen und das Wissen der ursprünglichen Bewohner*innen gibt es noch. Da es aber an das Land gebunden ist und keine rein geistige Quelle einer Subjektivierung darstellt, das Land aber von den Siedler*innen okkupiert wurde, ist ihre Welt nun als Gegenwelt verankert, aber mehr noch: Sie ist abgewertet und das Wissen ist entwertet.

Die Art und Weise, wie Menschen miteinander und im Kontext von Land, Flora und Fauna und in Bezug zu einem Erklärungsrahmen von biologischen, chemischen, physischen etc. Zusammenhängen leben, ist als „Tradition" verankert. In diesem Sinne bleibt die Welt der indigenen Völker Nordamerikas

lebendig in einer Heterochronie. Entgegen der Zeitlinie des Fortschritts erhalten sich ein Wissen und eine Lebensweise, die als Involviert-Sein in das Land und seine Gesetzmäßigkeiten, wie es den Ahnen eigen war und als existenzielle Verbundenheit mit dem Leben gepflegt wurde, fortbesteht.

An diesem Punkt möchte ich ansetzen, um die Dynamiken, die die Heterogenese, d. h. die Vervielfältigung von Ontologien, Epistemologien und Kosmologien, mit sich bringt, in Bezug zur Fragestellung des Beitrags zu ordnen.

Die Gegenwelten stellen eine Alterität dar, die im Kontext der Transformation von Gefügen, z. B. Gemeinschaften, Lebensweisen, in Bezug zu den natürlichen Ressourcen, urbanen und ländlichen Lebensformen Sinn ergibt. Die Alterität entsteht nicht als Essenzialisierung von Körpermerkmalen und Essentialisierung der Hierarchisierung von Menschengruppen in sozialen Systemen, wie sie, wie ich anschließend darstellen werde, der „Logik der Kolonialität" entsprechen, wie Mignolo sie konzipiert. Insofern ist die Alterität nicht in erster Linie mit der Chancengleichheit und der Egalisierung verbunden. Im Gegenteil, die Alterität als Heterotrope und Heterochrone stellt die Unvereinbarkeit unterschiedlicher Lebenspraktiken in den Vordergrund. In Bezug dazu stellen die De-Kolonialisierungsprojekte Versuche dar, die dominierenden Gefüge und die Menschen, die sie repräsentieren, aufzufordern, gemeinsam Möglichkeiten zu finden, dass alternative Ontologien, Epistemologien und Kosmologien koexistieren könnten und sich so die ausschließende Dominanz der modernen nord-westlichen Subjektivierungsgefüge auflösen würde. Wesentlich ist in den Projekten die Tendenz, sich selbst zu behaupten und eine Affirmation z. B. des eigenen Wissens, des Anspruchs auf Land und des Wissens um die Zusammenhänge von Lebensprozessen, die Menschen und ihre Umwelt verbinden, zu fordern.

Die Logik der Kolonialität

Mit der Rezeption der De-Kolonialisierungsprojekte (siehe unten) habe ich eine Bewegung kennengelernt, die zwischen dem Diskurs und der Praxis der Heterogenese eine besondere Bedeutung des Verständnisses von Sein und Welt hervorgebracht hat. Es geht um ein Verständnis, das nicht beliebig ist im Sinne der postmodernen Überschreitungen der Grenzen von Stilen, Genres und Konzepten, sondern existenziell auf einer expressiven Ebene von Lebendigkeit. In einem liberalen Kontext der Akzeptanz und des Tolerierens würde dieses Verständnis von Sein und Welt doch wieder in dasselbe dominierende Handlungsmuster einer „Praxis der Vielfalt" eingeordnet werden, das sich durch sein Harmonisieren mit allem, auch mit dem, was different ist, hervortun will, aber nur, um wieder die

Oberhand zu bekommen und über die Register zu verfügen. Die Aneignungspraktiken des Harmonisierens werden dann in dem Moment erkennbar, wo es nicht um einen Widerstand der „Eingeborenen“ gegen die Herrschenden geht, sondern darum, dass diejenigen, die das Land okkupiert und ausgebeutet und die Menschen versklavt haben, sich ihrer Schuld stellen, Existenz ausgelöscht zu haben. Sie haben nicht einfach nur das Land und die Menschen für das Kapital oder zum Wohle des Volkes ausgebeutet. Sie haben die Bezüge zum Lebendigen dieser Menschen, die mit der Lebensweise an bestimmten Orten verbunden sind, in Gefahr gebracht. Das ist existenziell für jeden einzelnen Menschen eine Katastrophe. Was aber im Siedler*innen-Kolonialismus in Nordamerika geschehen ist, ist, dass alle 500 indigenen Völker nun als „Indianer“ und entsprechend als eine einzige Kategorie in der Ordnung der Moderne erschaffen wurden. Für das Harmonisierungsprojekt der nachimperialistischen Moderne sind die Social-Justice-Bewegungen eine (Er-)lösung, zumindest für die privilegierten Menschen, die sich die Positionen der Fürsprechenden und die Solidarität aneignen. Diesen Widersinn zwischen De-Kolonialisierungsbewegung und Social-Justice-Aktionen zu verstehen, kann einem zunächst aufgrund seiner modernen moralischen Konzepte schwerfallen, aber hier liegt der Kern der De-Kolonialisierungsprojekte.

Die Kämpfe um Anerkennung sind in den Social-Justice-Bewegungen strukturell bereits etabliert, die Forderung nach Affirmation und die Koexistenz nicht. Dies ist eine andere Rezeptionsebene. In Bezug zur Praxis der De-Kolonialisierung wird deutlich, dass die Expression der Lebensweise nicht in diesen Formen der Bewegungen eingelagert werden kann, umso weniger, wenn Menschen für andere Menschen sprechen möchten, um sich deren Themen, wenn auch solidarisch, anzueignen. Oft sind dies Menschen, die zur Gruppe der Privilegierten gehören. Von dieser Position aus strukturieren sie ihre eigene Beteiligung, wenn auch im Kontext einer Gruppenzugehörigkeit (nicht auf der Ebene der existenziellen Verankerung) und nicht persönlich. Dabei profitieren sie von dem Privileg, Unterdrückung und Ausschluss, die im Moment stattfinden, nicht zum Thema machen zu müssen, wenn sie schon mitmachen. Als eine „Bewegung hin zur eigenen Unschuld“ werden diese Haltung und diese Aktionen für die Belange der ausgeschlossenen und diskriminierten Menschen beschreibbar. Das Wissen, die Lebensweise und die existenzielle Seinsverbundenheit werden in den Praktiken und Diskursen nicht repräsentiert. (Der Kampf ist auf eine andere Ebene bezogen.) Doch geht es in den De-Kolonialisierungsprojekten genau darum. Deren Sinn, existenzielle Verankerung oder etwas als eine Alterität, die nicht gegenhegemonial präsentiert ist, fordert eine Affirmation ein und das Eingeständnis der Unvereinbarkeit mit den Verstands- und Vernunftformen der Moderne.

Die Koexistenz von Alternativen ist das Ziel der De-Kolonialisierungsbewegung. Dabei bleiben die Ontologien, Epistemologien und Kosmologien in sich geschlossen, unvereinbar nebeneinander, unverstehbar und nicht universalisierbar. Das ist ein riesiger Schritt, um die Hegemonie des Wissens der Moderne zu hinterfragen. Worauf es der De-Kolonialisierung ankommt, ist eine Öffnung der Aussage- und Subjektivierungsgefüge über die Hierarchisierung und die Differenzlinien hinaus, die zum einen das Wissen, seine Vorherrschaft und die Ausbeutbarkeit der indigenen Bevölkerungen ermöglichte und zum anderen die Zukunft der modernen Menschen sichert.

Die Koexistenz von Alternativen zu erreichen, so beschreibt Mignolo (2000) das Ziel der De-Kolonialisierungsprojekte, ist jedoch vor dem Hintergrund der Ökosophie, wie sie Guattari erarbeitet hat, nicht genug bzw. führt in eine Stagnierung der Alterität, so möchte ich behaupten. Doch darauf werde ich später näher eingehen.

Was Foucault nicht gemacht hat, ist, die Gegenwelten in einen Bezug zu dominierenden Praktiken der Subjektivierung zu setzen. Das möchte ich in meinem Beitrag tun, jedoch nicht in dem Sinne einer Interessenpolitik oder einer zivilgesellschaftlichen Bewegung, sondern im Sinne einer *politischen Agency* im Alltag einzelner Menschen. In Bezug zu den dominierenden Anordnungen von Räumen, Zeiten und Körpern stellen die Heterotopien und Heteronomien intentionale Formen der Expression von Seinsweisen und somit Subjektivierungsgefüge dar, die andere Bezugspunkte erobern als die, die von Institutionen als soziale Praktiken angeboten werden und entsprechend auf eine „allgemeine“ Ontologie, Epistemologie und Kosmologie rekurrieren.

Ich behaupte, dass die Alterität der Gegenwelten mit einer politischen Agency verbunden ist, die die Subjektivierung fernab der Kontexte der Hegemonie und Gegenhegemonie ermöglicht, als existenzielle Ritornelle. Das Problem ist nicht, dass sie unterdrückt werden, weil sie gar nicht erkannt werden. Das Problem ist, dass das Land nicht mehr da ist, das als existenzielles Territorium die Subjektivierung und entsprechend die Ontologie, Epistemologie und Kosmologie aufnimmt, sinnvoll und lebendig macht. (Die Siedler*innen sind nicht in der Weise auf „Land“ bezogen, wie es andere Völker sind. Land ist in der Moderne etwas ganz anderes geworden).

Die Menschen, die Nachfahren der ursprünglichen Bevölkerung Nordamerikas oder Südamerikas sind, leben nun heterotrop und heterochron auf ihre Weisen, wenn auch nur zeitlich und im Alltag sporadisch. Sie bestehen intentional und aktiv auf ihren Selbstausdruck und auch darauf, dass sie eben diese existenzielle Verbundenheit zum Leben pflegen und nicht nur in einem System „funktionieren“, das als Regieren und Regiert-Werden konzipiert ist und von dem aus ihre

heterotropen und heterochronen Welten nicht erkennbar sind. Sie verbinden sich mit den offiziellen Praktiken und transformieren diese auf ihre Weise. Was reicht von dieser Transformation in die Hauptwelten zurück und welche Effekte hat das? Diese Frage kann Foucaults Konzept nicht aufnehmen. Er hat sie sich nicht gestellt oder hat er sie absichtlich ausgelassen?

Was die Hauptwelten erreicht, ist als Aneignung der Kultur im Sinne von Folklore oder als Social-Justice-Aktionen erkennbar, so würde ich es beschreiben. Offensichtlich ist, dass bei der Aneignung die Vorherrschaft der hegemonialen Strukturen und die Strukturierung nicht selbstkritisch oder kritisch hinterfragt werden. Die Aneignung ist aber mittlerweile verpönt, weil sie eben nichts bewegt, dem Harmonisierungsbedürfnis des Universalismus zuspielt und schließlich der Hegemonie Tür und Tor öffnet.

Offensichtlich wird in diesem Zusammenhang, dass die Homogenisierungspraktiken politischer Regime, die sich in einer neoliberalen Diagrammatik ereignen (vgl. Foucault 2001), nicht alle Menschen in ihrer ganzen Existenz erfassen können. Es mag eine Illusion oder eine Ideologie sein, die suggeriert, dass das einem Staat möglich wäre, durch entsprechende Medialisierung, Militarisierung, Ökonomisierung, Wissenschaft und Bildung. Es mag auch suggeriert werden, dass der Staat sich nur mit Rekurs auf diese Steuerungssysteme erhalten und sich gegen andere Staaten und externe Einflüsse behaupten könnte, indem er alle anderen Dimensionen von Subjektivität ausschließt, die er nicht über diese Systeme an sich binden kann. Dass es heißt, dass das tatsächlich suggeriert werden würde, heißt nicht, dass das auch auf einer bestimmten Ebene nun mal nicht funktioniert. Wo es nicht funktioniert, sind der Ort und die Zeit, um eine besondere politische Agency zu verkörpern, so meine These.

Die Lebensweisen von Menschen bestehen aus unterschiedlichen Schichten, um es mit Deleuze und Guattari (1992) zu beschreiben, die nicht ausschließlich in Bezug zu einer zentralisierenden Ordnung erkennbar und von dort aus steuerbar wären. Einer eindimensionalen Stratifizierung von Schichten ist die Heterogenität der Schichten gegenübergestellt. Alles Mögliche kann sich mit der Zeit übereinander gelagert haben, was Subjekte im Laufe ihrer Existenz und ihre Existenz durchkreuzend verschieden und als Zeitgeschichte umschichten, um sich zu verankern. Eine stetige Re-Singularisierung der eigenen Existenz in Bezug zu anderen Schichten und Strukturen des Lebens (nicht nur gesellschaftlichen Situationen) und der Lebendigkeit, wie Deleuze und Guattari sie in ihren Arbeiten setzen (insbesondere in *10000 v. Chr. – die Geologie der Moral,* 1992, S. 59–103) und als ontologische Dimension einer Einzelexistenz beschreiben, findet, so möchte ich es mit dem Konzept von Foucault beschreiben, in Gegenwelten statt. Die Struktur von Hauptwelt und Gegenwelt hat, so meine ich, Sinn im Kontext

der De-Kolonialisierungspraktiken. Die entstehenden Gewissheiten in der Re-Singularisierung und im Durchkreuzen der historischen, ökonomischen, politischen, szientistischen etc. Schichten halten nicht die ganze Welt zusammen, aber einen selbst in seiner Lebendigkeit, was wiederum andere Menschen anstecken und „ethisch-ästhetische" Konsequenzen haben kann (siehe unten).

George Bataille hat die Situation eines Subjekts beschrieben, das sehr viel mehr Energie für seine Lebendigkeit zur Verfügung hat, als durch die Handlungsweisen der Produktion und das Eingespannt- Sein in Arbeitszusammenhänge verbraucht werden würde. Insofern hat er die These aufgestellt, dass es für die Gesellschaften von immenser Bedeutung ist, und er sprach sowohl die kapitalistischen wie auch die sozialistischen an, das erwirtschaftete Kapital, sei es von einzelnen Kapitalisten oder zum Wohle des Staates, nicht wieder in die Produktion zu investieren, wie in der von ihm so beschriebenen beschränkten Ökonomie, sondern für Feste, Feiern und künstlerische Eskapaden zu verwenden. Seine These war, dass die Energie der Menschen, wenn sie sie nicht durch die Ausgelassenheit und die Ekstase, und das über die Subjektgefüge der Arbeitsverhältnisse hinausgehend, sich darin verlierend, kanalisieren würden, Kriege entstehen lässt. In den Kriegen würde es nicht nur um die Vorherrschaft von Regimen und den Besitz von Land und Ressourcen gehen, sondern auch darum, die Energien zu zerstreuen, die ansonsten in einer allgemeinen (Lebens-) Ökonomie eine Re-Orientierung der Subjektivität auf das singuläre Leben und die Lebendigkeit erfahren hätten (vgl. Bataille 2001[3], insbesondere *Der Krieg als katastrophische Verausgabung der überschüssigen Energie,* S. 48–51).

Dass es tatsächlich um eine ästhetische Musterung geht, auf die die De-Kolonialisierungsbewegung rekurriert, über den Wunsch nach Koexistenz alternativer Ontologien, Epistemologien und Kosmologien hinaus, hat mich überrascht. Im Rückblick scheint es aber immer auf der Hand gelegen zu haben.

Das Manifest der Bewegung möchte ich kurz vorstellen, um das Selbstverständnis dieses Ansatzes – auch genau auf diesen Aspekt bezogen – nachvollziehen zu können. Ich beziehe mich auf ein Statement mit dem Titel „Decolonial Aesthetics Manifesto"[2].

Die Unterzeichnenden, darunter Walter D. Mignolo selbst, prägen den Begriff der „dekolonialen Ästhetik". Seit 1998 wurde von einer Arbeitsgruppe der Zusammenhang von Moderne/Kolonialität/De-Kolonialität erarbeitet. Dabei lernten

[2]https://transnationaldecolonialinstitute.wordpress.com/decolonial-aesthetics/, abgerufen: 07.08.2018.

sie die De-Kolonialität der Ästhetik als vielfältige Genealogien einer Re-Existenz in der künstlerischen Praxis in der ganzen Welt kennen.

Die Mitglieder der Gruppe beschreiben, dass eine transmoderne Welt entstanden ist, die 500 Jahre Kolonialität rekonfiguriert hat, wie auch das, was danach kam und Postmodernität oder Altermodernität (altermodernity) genannt wird.[3] Die transmoderne Welt stellt eine Transformation der Moderne dar. Diese Transformation wurde getragen von der Kreativität in und von der nicht-westlichen Welt und den politischen Folgen dieser Kreativität. De-Kolonialisierung und unabhängiges Denken in allen Bereichen des Lebens haben die De-Kolonialität von Wissen und von Existenzweisen ermöglicht, so das Manifest.

Die Bedeutung der transnationalen Identitäten in der Politik sehen die Verfassenden des Manifests darin, dass eine Revolution auf dem Planeten angeregt wurde, die sich auf das Wissen bezieht, über das Menschen verfügen können, und auf die Sensibilität, zu der Menschen fähig sind. Die Kreativität der visuellen und klanglichen Künstler*innen, Denker*innen, Kurator*innen und Kunstwerke der Schriftsteller*innen haben die Existenz vielfältiger transnationaler Identitäten affirmiert. Und es gelang ihnen, diese Existenz und sich selbst in ihren Begegnungen und Konfrontationen mit den homogenisierenden globalen und imperialistischen Praktiken und Diskursen zu re-affirmieren und gleichzeitig die Differenzlinien, die von dort gesetzt sind, auszulöschen. Die Affirmation der Identitäten ist wesentlich in Bezug zu den Homogenisierungstendenzen der Globalisierung, die von der Altermodernität als eine „Universalität" von

[3] „Altermodernity"/Altermodernität ist als Konzept eines Kurators, Nicolas Bourriaud, entstanden. Es beschreibt die Kontexte, in denen Kunst eingewebt werden kann, die nicht vordergründig Kommerz, Handel und Standardisierung begünstigen. Die Werteuniversen verschiedener Gruppen von Künstler*innen und deren Kulturen sollen in einem Netzwerk zusammengeführt werden und somit der Anschluss von Singularitäten an globale Diskurse und Praktiken gelingen, die sich zunächst in der Moderne über Standardisierungen vereinigt hatten. Es gab 2011 eine Ausstellung in der Tate-Gallery London mit diesem Titel und es wurde ein entsprechendes Manifest verfasst (https://www.tate.org.uk, abgerufen: 09.08.2018). Die Grundebene ist die Idee, dass man die Vielfalt übersetzen könnte, in dem Sinne, dass man sich nicht über eine zentrierende, zentrale universelle Sprache verständigen muss, sondern sich über Übersetzungen, Transkodierungen, durch Reisen etc. annähern und sich gegenseitig inspirieren kann. Viele Vokabeln wurden den Arbeiten von Guattari entlehnt, ohne sie als solche auszuweisen und ohne die damit zusammenhängenden komplexen Dynamiken zu spezifizieren. In Bezug zur Grammatik der De-Kolonialität wird es offensichtlich, dass die Altermodernität die Alterität nicht anerkennt und eine mögliche Unvereinbarkeit von Ontologie, Epistemologie und Kosmologie nicht erkennen kann, noch sie konstruktiv zur Geltung bringt, noch die Ebene der Dominanz und der symbolischen Gewalt, die von der Dominanz ausgeht, aufgreift.

künstlerischen Praktiken gefeiert, aber hinsichtlich ihrer Unvereinbarkeit negiert wird. Die Verfasser*innen des Manifests betonen, dass vielmehr die wunderbare Diversität des kreativen Potenzials der Menschen und die verschiedenen Traditionen hervorgehoben werden und in ihrem Effekt als Kunst erfasst werden müssen.

Die de-koloniale Ästhetik hat wie die De-Kolonialität im Allgemeinen dazu beigetragen, die Sinne und die Sensibilitäten zu befreien, die in der Modernität und in ihrer dunklen Seite, der Kolonialität, gefangen waren. Aisthesis und Ästhetik[4] beziehen die Verfasser*innen des Manifests auf die unbearbeitete, elementare Aufmerksamkeit für Sinnesreize, so etwas wie das Wahrnehmen einer Berührung, die wiederum als Aufmerksamkeit mit dem Entstehen von Sinn und der Expression von Sinn dieser Empfindung – vermittelt über ein Medium oder auch nicht – verknüpft ist. Es geht ihnen nicht um den Ästhetik-Begriff wie er von der philosophischen Tradition oder der Tradition der Kunstkritik, insbesondere der der Moderne, geprägt wurde und mit Schönheit und einem Werturteil zu tun hat. Vom Ästhetik-Konzept der Postmoderne grenzen sich die Verfasser*innen ebenso ab. Die grenzenlose Vielfalt, die sich jegliche Form oder Agenda aneignen kann, setzt die Expression, die mit Raum, Zeit und Körperlichkeit oder dem transversalen Durchkreuzen der Schichten des Lebendigen verbunden ist, außer Kraft. Im Vergleich zur Kunst der De-Kolonialität löst sich das postmoderne Projekt von der politischen Dimension der Diversität, während sich in der Altermodernität der Versuch der Singularisierung der Expressivität in einem Übersetzungsprojekt zusammenfassen lassen soll. Demnach sind die Künstler*innen in der Altermodernität aufgefordert, zu einem neuen globalen Projekt dadurch beizutragen, dass sie die Werte ihres besonderen kulturellen Hintergrunds bereit und fähig sind zu übersetzen, um dadurch, durch ein Verstehbar- und Nachvollziehbar-Machen, nehme ich an, in den globalen Zirkeln Legitimierung zu erfahren. Aus Sicht der Grammatik der De-Kolonialisierung wird damit eine eigene Identität geopfert, um globale künstlerische Parameter zu unterstützen, die eine Allzeitlichkeit und Allörtlichkeit suggerieren sollen. Die Regeln der Expression würden sich – entgegen dem Projekt der De-Kolonialität – von einer Originalität und Einmaligkeit lösen, die an sich und ohne Übersetzung

[4]Die Unterzeichnenden des Manifests halten die unterschiedlichen Dimensionen nicht auseinander. Bei Aisthesis steht die Wahrnehmung auf der Ebene der Perzeption und der Intensitäten, die sie im Körper auslöst, im Vordergrund. Bei der Ästhetik stehen die Prozesse im Vordergrund, die zu Ordnungen der Perzepte und Intensitäten führen, wie z. B. affektive Bewegungen, Gedanken, Erinnerungen, Fantasien und über Medien vermittelte Dynamiken, die in der Gestalt und in der Gestaltung des Mediums ihren Geltungsanspruch als Beitrag zur Ontologie realisiert haben.

ein ethisch-ästhetischer Enunziationsherd, wo neue Aussagegefüge entstehen und mehr gesagt werden kann als bisher, in einem nicht nur planend entwickelten Miteinander sein kann, so würde man es mit der Ökosophie (siehe unten) beschreiben. Das, was durch die de-koloniale Ästhetik für die Gemeinschaften entsteht, ist nicht kalkulierbar. Die Herangehensweise ermöglicht es aber, die Zukunft für alle Menschen offen zu halten, weil kein Konzept dominiert bzw. keine Hierarchisierungs-Differenzierungs-Dynamik entsteht. Die Bedeutung, eine de-koloniale Ästhetik zu entwerfen, liegt darin, die Globalisierung als eine Homogenisierungspraxis auf der Ebene der Subjektivierung zurückzuweisen. Entsprechend sind (re-) singularisierende Praktiken, die die Heterogenese, d. h. das Vervielfachen von Ontologien, Epistemologien und Kosmologien, herstellen, in die Formen politischer Agency aufzunehmen.

Im Konzept der Interkulturalität sind Begegnungen an den Grenzen der Wahrnehmungen, Empfindungen und Denkweisen vorgesehen, ohne dass sie sich gegenseitig angeeignet werden, um sie z. B. zu dialektisieren, zu vergleichen, zu synthetisieren oder sie in Bezug zu welchem Werteuniversum auch immer zu diskutieren.

Die Multikulturalität als Bezugspunkt wird zurückgewiesen. Die Verfassenden des Manifests beschreiben, dass das Konzept der Interkulturalität von den Gemeinschaften geprägt wurde, während der Begriff der Multikulturalität von Regierungen geprägt wurde. An anderer Stelle schreibt Mignolo, dass die Multikulturalität im Kontext der Politik einer Nation oder in Globalisierungsdiskursen proklamiert wird, um die Differenz der vielen unspezifischen, sich nicht artikulierenden Menschen, die sich auf ihre Kultur beziehen, wiederum zur Hierarchisierung der Positionen in der Sozialstruktur zu nutzen. Um sich die Sachen der verschiedenen Menschen durch die Sprecher*innenpositionen in den Parlamenten oder Organisationen in der Logik der Kolonialität entsprechend anzueignen, wird eine Multikulturalität, die Dynamiken der Vielfalt simplifizierend, formuliert. Insofern ist, die Diversität von der Multikulturalität loszulösen, ein wesentlicher Bezugspunkt de-kolonialisierender Diskurse und Praktiken. Interkulturalität andererseits unterstützt transnationale Identitätspolitik und das Neu-Gestalten von Identität, die entweder verleugnet war oder zunächst anerkannt wurde, aber letztendlich vom Diskurs der Moderne, der Postmoderne und der Altermoderne zum Verstummen gebracht werden kann, wenn nicht entsprechende Artikulationssysteme eingerichtet werden.

In Bezug zu diesen Konzepten formulieren die Verfasser*innen des Manifests, dass de-koloniale, transmoderne Ästhetik interkulturell, inter-epistemologisch, inter-politisch, inter-ästhetisch und inter-spirituell ist, und das immer von der Perspektive des globalen Südens und des früheren Osteuropas aus formuliert.

Es ist das Projekt der Menschen, die geopolitisch an diesen Orten leben. Ein De-Kolonialisierungsprojekt von Mitteleuropäer*innen oder den Nachfahren der Siedler*innen in Nordamerika würde keinen Sinn ergeben. Es würde nichts Neues gesagt werden können, die Strukturen würden umso fester gezurrt sein, um die Sprecher*innen auf die modernen Subjektivierungsgefüge zu verweisen.

Die massive Migration von Menschen aus dem ehemaligen Osteuropa und vom Süden der Erde in ehemals westeuropäische Staaten und die Vereinigten Staaten von Amerika hat die Menschen, die kolonialisiert wurden, zu aktiven Akteur*innen gemacht, die die Loslösung als „decolonial delinking" praktizieren. „Wir sind hier, weil ihr hier ward", mit diesen Worten antworten sie der Rhetorik der Moderne und der kapitalistischen Globalisierung. Die transnationalen politischen Identitäten sind eine Folge dieser Antwort (vgl. Amadasi in diesem Band). Die Menschen, die in den Westen immigriert sind, fordern das imperiale Recht heraus, das von der Grammatik der Kolonialität ausgeht, Namen zu geben und andere Identitäten entweder durch Verstummen oder Trivialisierung einzuordnen. Sich selbst zu bezeichnen und sich von der eigenen Position aus in seinen Lebensweisen und Lebenswünschen zu artikulieren, durchbricht die Grammatik der Kolonialität.

Die internalisierte Erfahrung des Alltags wird in den De-Kolonialisierungsprozessen auf eine neue Weise geordnet. In Bezug zur Matrix der Moderne werden die Einsamkeit gegenüber den Lebensprozessen und die Suche nach Ordnung deutlich, die die postmodernen und altermodernen Industriegesellschaften furchtsam antreiben, bestehen zu bleiben und keinen Fußbreit Landes abzugeben. Insofern sind die De-Kolonialität und die de-koloniale Ästhetik Mittel, um einer Welt, die aus einer Flut von Informationen besteht und die das Leben der Menschen, die zu Konsumenten wurden, beherrscht, kreatives Potenzial und Fantasie gegenüberzustellen. Dass de-kolonialisierende Ästhetik bereits in allen Gebieten der Produktion von Wissen eingeflochten ist, wird daran erkennbar, dass Aisthesis (im Englischen: aiesthesis) mehr und mehr befreit wird. So nehmen die Verfasser*innen des Manifests wahr, dass es bereits in unterschiedlichen Disziplinen und in den Kunst-Praktiken und -Diskursen einen epistemologischen Bruch gegeben hat, der den Prozess der De-Kolonialisierung unterstützt hat, innerhalb und über die Kernelemente der kolonialen Machtmatrix hinaus (vgl. das zweite De-Kolonialisierungsprojekt, das ich weiter unten darstellen werde). Ein Ziel der de-kolonialen Aktion ist es entsprechend, dieses Denken und dieses Wahrnehmen, das weder ursprünglich noch richtiger ist, aber sein „Eigenrecht" hat, (wieder-) einzuschreiben, sich einzuverleiben und zu würdigen. Was gewaltsam abgewertet und durch die kolonialen, imperialen und interventionistischen Agenden der Industriegesellschaften wie auch durch die interne postmoderne und altermoderne

Kritik dämonisiert wurde und möglicherweise, das bleibt im letzten Kapitel zu diskutieren, die Bildungsdynamiken in neoliberalen Gesellschaften empfindlich zu überlagern droht, ist dennoch präsent. Es mit einem Rechtsanspruch zu verbinden, muss aber sorgfältig geschehen. Eine Standardisierung und Universalisierung lässt das „Eigenrecht" hinfällig werden.

Im Mai 2011 fanden unter dem Titel „Decolonial Aesthetics" eine weitere Ausstellung und ein Workshop an der Duke University statt, an der Mignolo lehrt. Hier wurde der Aspekt der politischen Agency vertieft. Dass die Identitäten, Identifikationen und die Loslösung von der Grammatik der Kolonialität für die de-kolonialisierenden Projekte wesentlich sind, wurde damit begründet, dass sie all den anderen – von den Homogenisierungspraktiken der Moderne – im Sinne der „Otherness" konstruierten Anderen beistehen können. Um die hegemonialen Legitimierungen von Wissen, die kennzeichnend für die Moderne sind, aufzudecken, geht es darum, erkennbar zu machen, dass in diesem Kontext genau diesen „Anderen", deren Identität auf diese Weise konstruiert wurde, ohne Gewissensbisse die politische Agency verweigert wird. Es wurden viele Wissenschaften und Podiumsdiskussionen entwickelt, um an deren Stelle sprechen zu können.

Die Anderen tauchen zwischen der Monokultur der Globalisierung auf und in den regionalen und nationalen kulturellen Artikulationen einer Forderung nach Selbstständigkeit und Souveränität bei der Lösung der eigenen Probleme unter. In Bezug dazu würde die De-Kolonialisierung eine Möglichkeit sein, sich sowohl von der Globalität als auch von den Nationalismen zu lösen, indem die „transnationalen Identitäten-in-der-Politik"/transnational identites-in-politics jenseits der globalisierten Märkte, Staaten, religiösen Institutionen und der Bildungspolitik und auch jenseits der cultural studies, der disability studies, sicher auch der childhood studies und auch jenseits einer normalisierenden Ästhetik des Kunstmarkts agieren.

Es scheint nur ein Haarbreit Unterschied zu sein zwischen den Ansätzen, Konzepten und Begrifflichkeiten, die Diversity und Souveränität beschreiben. Doch der Unterschied, den die De-Kolonialisierungsprojekte ausmachen, fordert heraus, und das ist einzigartig, die Vielfalt in Bezug zu Ontologie, Epistemologie und Kosmologie begreifen zu können und als Schauplatz der Diversität, der Machtverhältnisse und der „Grammatik" der politischen Expressionen zu erkennen.

Was ist mit Grammatik gemeint? – Die Kontrolle der Subjektivität geschieht durch die Form des ausgeübten christlichen Glaubens, die säkulare Konfiguration von Subjektivität in Verbindung mit der Bürgerlichkeit sowie durch die Kontrolle von Wissen, die nach den Prinzipien der Theologie und durch das Trivium und

das Quadrivium repräsentiert ist, so beschreibt es Mignolo (1995). Die säkulare Philosophie und deren Konzepte von Vernunft wiederum positionieren die Wissenschaft in Bezug zu Mensch und Natur bzw. über die Wissenschaft vermittelt den Menschen in Bezug zur Natur. Darüber hinaus wird das praktische Wissen der Professionen, wie z. B. Recht, Medizin, Politik oder Ökonomie, durch Institutionalisierung kontrolliert. Am oberen Ende sind Eliten verortet, die von dieser Ebene alles kontrollieren, das können die Fürsten sein, der Klerus, die Vizekönige in den Gebieten der südlichen Halbkugel, die von den kolonialisierenden Mächten eingesetzt wurden, das können Firmen und globale Netzwerke sein, die im Kontext von Handelsbeziehungen miteinander interagieren und über entsprechende Kontrollmechanismen auf unterschiedlichen Ebenen verfügen, von der Kontrolle der Bodenschätze, der Arbeitenden, der Gesetze und Weltmarktpreise bis hin zur Kontrolle der Strukturen der Firmen.

Die Kontrolle, die von den Eliten ausgeht, umfasst zum einen die Aneignung von Leib und Leben der durch Zwang in Abhängigkeit und Unterwerfung gebrachten Menschen und zum anderen das Durchsetzen der Welterklärungs- und Handlungsmuster der Moderne, wie sie sich nach der Aufklärung repräsentiert haben.

Als Semiotiker hat Mignolo eine „Grammatik der Dekolonialität“ entworfen, die z. B. die De-Kolonialisation von Wissen, von Schrift und von Subjektivität ermöglicht und entsprechend eine politische Theorie und eine politische Ökonomie repräsentierbar macht (vgl. Mignolo 2011). Die De-Kolonialisation beginnt, so schreibt Mignolo, in dem Moment, wo sich die Sprachen und die Subjektivierungsgefüge der indigenen Menschen nicht mehr dazu eignen, die Möglichkeiten ihrer Beteiligung in der Produktion, Distribution und Organisation von Wissen zu repräsentieren. Wo sie sich akademisch mit dem Wissen der Moderne nicht mehr ausbeuten lassen müssen und wo die Ausbeutung nicht mehr zugelassen wird, z. B. aufgrund von Rechten, Gesetzen oder in Bezug zu wissenschaftlichen Paradigmen, beginnen sich Referenzuniversen zu öffnen: Die Bewertung der Qualität des sozialen, mentalen und environmentalen Lebens und Zusammenlebens nach anderen Kriterien als denen des Kapitalismus ist ein möglicher Aspekt eines Aufbrechens hin zu neuen Formationen von Werten.

Der Effekt der symbolischen und environmentalen Gewalt, die den Kolonialismus kennzeichnet, wird dadurch geprägt, dass die Kolonialisierung und Kontrolle von Wissen „top down“ angelegt ist. Von der höchsten Organisationsstufe aus werden dieses Wissen und die korrespondierenden Subjektivierungs-, Wunsch- und Aussagegefüge aufoktroyiert. Diese Struktur besteht noch immer z. B. in Ökonomie, Politik, Korporationen und in den Staatsformen. In diesen bestehenden Gefügen funktioniert z. B. das Prinzip der Think Tanks, die die

Sozialwissenschaften, die Finanzsektoren und die Politik miteinander verbinden sollen, um Herausforderungen anzugehen. Dass das nicht die Orte des sozialen Wandels, des Wertewandels oder der Eröffnung von Paradigmen-Streiten sein können, ist offensichtlich.

Die Virtualisierung der Möglichkeiten einer Zukunft setzt eine Unplanbarkeit voraus und eine Öffnung aller Dimensionen der Sicherung der Vorherrschaft einer Gruppe von Menschen über andere. Die Virtualisierung im Sinne der Potenzierung der Möglichkeiten, zusammenzuarbeiten, zusammenzuleben und etwas zu gestalten, wird getragen von der Anreicherung mit Sinn.[5]

Daher sind soziale, kreative Praktiken, anders als ökologische und ökonomische Praktiken, für diese Aufgaben des Nachdenkens und eines offenen Planens von Projekten geeigneter. Ansonsten würde man immer wieder auf die gleichen Ordnungsprinzipien, Handlungs- und Denkmuster zurückkommen und immer wieder auf die Grammatik der Kolonialität oder des Kapitalismus rekurrieren (müssen). Die Sprecher*innenpositionen, die Sprachen und die Themen,

[5]Guattari schreibt: „Diese Sektorisierung und Bipolarisierung der Werte können als kapitalistisch definiert werden, aufgrund der Verflachung, der systematischen Entqualifizierung der Ausdrucksmaterie, die sie vornehmen und die die Werte in die Umlaufbahn der ökonomischen Wertung des Kapitals drängen, das die Wunschwerte, Gebrauchswerte und Tauschwerte formal gleich behandelt und die differenziellen Qualitäten sowie die nicht-diskursiven Intensitäten in die exklusive Abhängigkeit von binären und linearen Beziehungen übergehen lässt. Die Subjektivität hat sich durch eine Kommunikation standardisiert, die es, so gut sie irgend kann, ablehnt, die transsemiotischen und amodalen enunziativen Kompositionen zu berücksichtigen. So schlittert sie auf das fortschreitende Verschwinden von Polysemie, Prosodie, Gestik, Mimik, Körperhaltung zu, zugunsten einer den Schriftmaschinen und ihren massenmedialen Wandlungen streng unterworfenen Sprache [langue]. In ihren extremen zeitgenössischen Formen lässt sie sich auf den Austausch von Informationstoken zusammenfassen, die in Größe von bits (binary digits) berechenbar und auf Computern reproduzierbar sind. Die modulare Individuation sprengt also die komplexen Überdeterminierungen zwischen den alten existentiellen Territorien, um mentale Fähigkeiten, wie Ich, Organe, Modalitäten personologischer Alterität, sexuelle und familiale Modalitäten neu zu gestalten, jedes als mit der herrschenden sozialen Mechanik kompatibles Teil. In diesem Typus eines deterritorialisierten Gefüges ist daher der kapitalistische Signifikant als Simulakrum des Imaginären der Macht dazu berufen, alle anderen Wertuniversen überzukodieren. So weitet er sich auch auf die Wertuniversen aus, die den Bereich des Perzepts und des ästhetischen Affekts bewohnen, die aber angesichts der Invasion von kanonischen Redundanzen und dank der prekären Wiedereröffnung von Fluchtlinien, die von endlichen Schichten auf das unkörperliche Unendliche hin verlaufen, trotzdem Widerstandsherde der Resingularisierung und der Heterogenese bleiben.“ (Guattari 2014, S. 132–133).

die als wichtig erkannt werden, verändern sich durch die De-Kolonialisierungsprojekte. Die Referenzuniversen der Projekte erklären sich in Bezug zum „Manifest der de-kolonialen Ästhetik“ (siehe oben) und zum Konzept der Kolonialität von Mignolo, die ich jetzt genauer vorstellen möchte.

Sein Konzept der „De-Kolonialität“/„De-Coloniality“ leitet Mignolo in seinen Arbeiten von der „Kolonialität“/„coloniality“ ab. Sein Recht, über Kolonialität zu sprechen, begründet er entsprechend damit, dass er nicht sagen möchte, dass er mit dem Begriff und dem Konzept Recht hat und dass das das einzig richtige Konzept sei. Für ihn ist es wichtig, die Dynamik der Kolonialität zu spezifizieren und darzustellen, dass Menschen das Recht haben, über Kolonialisierung zu sprechen und nicht etwa in einem Harmoniebedürfnis oder einer universalistischen Aneignung ihrer kulturellen Praktiken im Namen eines Feierns einer undefinierten Vielfalt in ihrer Existenzweise untergehen. Hiermit setzt er eine aktive politische Agency in Gang, die einen Fatalismus und eine Passivität der unterdrückten Menschen transformiert, ohne eine Masse von Menschen durch Medien und auf Podien in Bewegung setzen zu müssen, wo sich dann in den Gruppierungen wieder die gleichen Strukturen der Hegemonie und Hierarchisierung, das koloniale Sprechen und der Intellekt an vorderster Stelle durchsetzen, als sei das selbstverständlich oder gar naturgegeben. Das Recht zu sprechen steht auf einer anderen Grundlage. Es ist kein universelles Recht, sondern eines, das re-singularisiert. Die eigene Grammatik der Expression und der eigene Ort der existenziellen Verbundenheit können nicht in irgendeinen Rahmen transportiert und weggelassen werden, um auf neutrale Weise etwas zu erklären (vgl. Mignolo 2013; Mignolo und Tlostanova 2006). Das würde umso weniger gelingen, als die Kolonialisierung mit der Schuld der Kolonialisierenden verbunden ist, die als Bezugspunkt der De-Kolonialisierung, etwa als störender Affekt, nicht vergessen gemacht werden kann.

Die Einordnung der De-Kolonialisierungsbewegung in den Kanon der Sozialwissenschaften ist nicht so leicht, denn es ist eine Bewegung, die von einer eigenen Grammatik, die immer neu sein wird, ausgeht. Mikhail Bakhtin hat es als Poesie beschrieben, was als dieses Sprechen stattfindet.

> It is noteworthy that the poet, should he not accept the given literary language, will sooner resort to the artifical creation of a new language specifically for poetry than he will to the exploitation of actual available social dialects. Social languages are filled with specific objects, typical, socially localized and limited, while the artificially created language of poetry must be a directly intentional language, unitary and singular (Bakhtin 1981, S. 287).

Das kommunikative Verhältnis von Poet*innen und deren Zuhörer*innen kommt diesem de-kolonialisierenden Sprechen viel näher als die Praktiken, die z. B. in den Gremien der großen sozialen Organisationen und beim Sprechen in den Parlamenten vollzogen werden. Dieses Verhältnis muss neu von den Menschen selbst, nicht „top down", entstehen und an noch unbekannten Orten. Möglicherweise ist das Verhältnis auch zeitlich heterochron strukturiert (siehe unten erstes De-Kolonialisierungsprojekt).

Mignolo beschreibt sein Konzept folgendermaßen:

> Coloniality and de-coloniality introduces a fracture with both, the Eurocentered project of post-modernity and a project of post-coloniality heavily dependent on post-structuralism as far as Michel Foucault, Jacques Lacan and Jacques Derrida have been acknowledged as the grounding of the post-colonial canon: Edward Said, Gayatri Spivak and Hommi Bhabha. De-coloniality starts from other sources. From the de-colonial shift already implicit in Nueva corónica and buen gobierno by Waman Puma de Ayala; in the de-colonial critique and activism of Mahatma Gandhi; in the fracture of Marxism in its encounter with colonial legacies in the Andes, articulated by José Carlos Mariátegui; in the radical political and epistemological shifts enacted by Amilcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, among others. The de-colonial shift, in other words, is a project of de-linking while post-colonial criticism and theory is a project of scholarly transformation within the academy. Quijano thus summarizes the de-colonial shift starting from the de-colonization of knowledge (Mignolo 2007, S. 452).

Dass sich Mignolo nicht auf den Post-Strukturalismus, die Postmoderne und die postcolonial studies beziehen kann, ist bereits deutlich geworden. Es sind vordergründig intellektuelle Gebiete, in denen sich stetig hegemoniale Strukturen ausbreiten, auch wenn sie de-konstruiert werden, aber vielleicht auch gerade für diesen Zweck immer wieder zitiert werden (vgl. Said 1978). Andere Praktiken der Subjektivierung werden übersehen. Diesen sensiblen Moment, nicht nur der akademischen Tradition emanzipatorischen Erkenntnisinteresses das Ordnen der Konzepte aus der Hand zu nehmen, sondern die Grammatik der Expression der Lebensweise und des Bewusstseins an die Menschen in Bezug zu ihren existenziellen Territorien (zum einen als Land, zum anderen als Ritornelle) zurückzugeben, möchte ich nun in einer Gegenüberstellung der Ansätze von Frantz Fanon, den Mignolo als einen Bezugspunkt der De-Kolonialisierungsbewegung erwähnt hat (siehe oben), und Paolo Freires „Pädagogik der Befreiung" herausarbeiten.

Ich beziehe mich hier explizit auf die Arbeit von Tuck und Yang (2012; siehe unten erstes De-Kolonialisierungsprojekt). Ihr besonderes Anliegen ist es, eine Eingrenzung der De-Kolonialisierungsbewegung vorzunehmen und den Zusammenhang der Aneignung des Konzepts der De-Kolonialisierung durch

andere soziale Gruppen als einen „move to innocence" zu beschreiben. Für sie ist De-Kolonialisierung keine Metapher für andere Emanzipationsbewegungen. Sie gehen davon aus, dass in dieser „Bewegung hin zur Unschuld" die Menschen, die auf der Seite der Kolonialisierenden sind (denn der Siedler*innen-Kolonialismus in den USA ist nicht abgeschlossen, weil das Land den ursprünglichen Bewohner*innen nicht zurückgegeben worden ist), versuchen sich, als unschuldig zu erweisen, indem sie statuieren, dass sie selbst – wenn auch in anderen Kontexten – Unterdrückte und Ausgeschlossene sind. Das Konstrukt „move to innocence" wird anschließend im Rahmen der Darstellung des ersten De-Kolonialisierungsprojekts in Bezug zum Siedler*innen-Kolonialismus in den USA noch weiter ausgeführt.

Frantz Fanon ([1961]1963) hat mit seinen Arbeiten, die gegenwärtige De-Kolonialisierungsbewegung vorweggenommen. Während Freire davon ausgeht, dass die De-Kolonialisierung des Bewusstseins ein erster Schritt ist, sagt Fanon, dass das nicht der einzige Schritt sein kann, um kolonialisierende Regime zu stürzen. Das Kultivieren von kritischem Bewusstsein, sowohl auf der Seite der Kolonialisierten als auch auf der Seite der Kolonialisierenden, kann durch Aufklärung erfolgen und in Bezug zum Menschenrechtsdiskurs orientiert werden. Diese Form, Menschen in einem kritischen Bewusstsein und in Advocacy über Social Justice miteinander zu verbinden, unterstützt jedoch nichts anderes als einen „move to innocence", d. h. eine Bewegung, die sich formiert, um sich in eine Position der Unschuld zu bringen, obwohl man in der Position ist, die von der Unterdrückung der anderen Menschen profitiert. Viele akademische Karrieren wurden dadurch ermöglicht, dass privilegierte Menschen sich die Sache der „Unterdrückten" angeeignet haben, um von der Unrechtmäßigkeit von deren Unterdrückung zu sprechen, Kontexte zu untersuchen, eine Befreiung zu proklamieren und sich auf der Seite der Unterdrückten wahrnehmen zu lassen. Was aber in den Forschungen geblieben ist, ist die Methodologie, die in den dominierenden Wissensspektren verhaftet sein muss, um Erfolg und geneigte Zuhörer*innen zu haben. Zum anderen bleibt die Schuld und es fehlt das Eingeständnis, mit jedem Satz, der darüber geschrieben wird, die Logik oder Grammatik der Kolonialität wiederherzustellen. Insofern ist das Bewusstsein, auch das moderne kritische Bewusstsein oder insbesondere das universalisierende kritische Bewusstsein, allein nur ein beschränkter Spielraum. Um etwas zur Sprache zu bringen, was die eigenen existenziellen Verankerungen und die Gefahr, dass diese hegemonial, z. B. durch Gebietsansprüche oder Umweltvergiftung, ausgelöscht werden, betrifft, sind andere Dimensionen wichtig. Es wird offensichtlich, dass eine „conscientização", wie Freire (1973) das sich aus der Unterdrückung

befreiende Bewusstsein konzipiert, nicht hilft, damit die Menschen ihr Land und ihre darauf bezogene Lebensweise zurückbekommen.

Aber die Bildung ist unwichtige Arbeit aus der Sicht Fanons. Sein Statement formulierte er 1961 unter dem Titel „Wretched of the Earth" (Deutsch: *Die Verdammten dieser Erde*). In seinem Buch mit dem deutschen Titel „Pädagogik der Unterdrückten" (1973) stellt Paolo Freire gerade diese Arbeit Fanons an die erste Stelle, um Befreiung zu konzipieren. Sie wurde zu einem Fundament für die kritische Pädagogik und die Praxis von Pädagog*innen, die Social-Justice-Praxis als wesentlichen Bezugspunkt ihrer professionellen Bedeutung verstanden. Was mit Blick auf (De-)Kolonialisierung den Unterschied zwischen Fanon und Freire ausmacht, ist, dass Fanon immer die Dynamiken der Kolonialisierung im Vordergrund sieht und entsprechend die spezifischen strukturellen und interpersonalen Lebensbezüge der ursprünglichen Einwohner*innen und der Siedler*innen im Blick hat. Dass beide Seiten einfach zusammenkommen können, wenn sich das Bewusstsein der Situation der Unterdrückung gebildet hatte, sah Fanon nicht: Schuld, „move to innocence", Dominieren, Unterdrücken, Differenzlinien schaffen, um Menschen einzuordnen und zu hierarchisieren nach Geschlecht oder Pigmentierung, Privilegien nicht loslassen, um die eigene (moderne) zu Zukunft sichern – das bleibt. Was sich von der Seite der ursprünglichen Einwohner*innen sagen und wahrnehmen lässt, bleibt ohne Referenz und Wert, da es nicht eingeordnet werden kann, außer als Wissen, das den Kriterien nicht entspricht, oder einer Subjektivität, die dem Ideal nicht entspricht, was letztendlich eine Abwertung bedeutet.

In Rahmen von Freires Paradigma, er bezieht sich auf den Marxismus und die Dialektik, wird nicht spezifiziert, wer die Unterdrückten und die Unterdrücker sind. Man geht sich in dieser Konstellation aus dem Weg, wenn es um die Befreiung geht. Mit noch mehr Ambivalenz wird festgelegt, was die unterdrückenden Mechanismen sind und was die Dynamiken herstellt, aufrechterhält und was sie für die Menschen in ihren Existenzweisen bedeuten. Schuld wird anonymisiert. Um diesem affektiven Unwohlsein zu entkommen, wird auf ein „unschuldiges" drittes Element rekurriert, außerhalb der komplementären Verhakungen von Macht und Ohnmacht, Ausbeutung und Abhängigkeit. Das unschuldige dritte Element wird durch den Rekurs auf die Universalität der Menschenrechte, die ein Produkt der Aufklärung sind, hergestellt. In diesem Kalkül ist die westliche Sicht von Freiheit und Rechtmäßigkeit eines Kampfes impliziert. Um was es aber dort geht, ist nicht das Land, sondern der Bezug zu einem Kampf und einer Befreiung im Namen der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie und insbesondere der Subjektivierungsgefüge der Moderne. Das ideale Subjekt ist frei. Das relevante Wissen ist ein Wissen, das in Freiheit erworben wird,

ohne Bindung an Aberglaube oder Ideologie. Um dafür zu kämpfen und Zugang zu dieser Freiheit zu bekommen, müssen sich die unterdrückten Menschen die hegemoniale Grammatik aneignen und die entsprechende Rhetorik der Befreiung.

Wie bekommen aber die Menschen ihre Lebensweisen und ihr Land zurück? Um was geht es den ursprünglichen Einwohner*innen? Die Fantasie einer Gegenseitigkeit im Fortschreiten hin zu einer universellen Gleichheit, die zum einen auf Sympathie, Toleranz und Liberalisierung beruht, scheint allmächtig. Zum anderen sind diese Fantasien mit geschehenem oder andauerndem Leid verbunden und dem Ausschluss der Referenz- und Werteuniversen der ursprünglichen Einwohner*innen.

Die moderne Position von Freire wird erkennbar in seiner Dynamisierung der Befreiung der unterdrückten Menschen als eine Erlösung sowohl für die Unterdrückenden als auch die Unterdrückten durch das, was als Humanismus gesetzt wird. Das mitmenschliche Sein und das Bewusstsein für die Würde und die Rechte, die jedem Menschen zustehen, und der Einsatz aller für diese Rechte stehen im Mittelpunkt. Was mit dieser Setzung verbunden ist, ist, dass alle Menschen „Subjekte“ sind und in Würde und Integrität einander gegenseitig anerkennend zusammenleben, aber das in der Weise, dass die Tiere, das Land und das Wasser und die Bodenschätze und Ressourcen „Objekte“ sind, über die die Subjekte verfügen können. Sie nehmen die psychische und die soziale Welt mit einem kritischen Bewusstsein in Augenschein, um die environmentale Welt ausbeuten zu können. Insofern bezieht sich Freire nicht auf die Dynamik der kolonialen Machtmatrix zwischen den modernen Menschen und den indigenen Völkern, den Siedler*innen und den ursprünglichen Bewohner*innen. Entsprechend gibt es für ihn auch keine Geschichte der Kolonialisierung als ein Prozess der Unterdrückung, der noch andauert. Die Zukunft der Befreiung wäre entsprechend der Bruch mit der Vergangenheit. Wie ein Bruch mit der Gegenwart zustande kommt ist unklar. Die andauernde Kolonialisierung als asynchrone Struktur im Vergleich zu einer Befreiung in der Zukunft, die schon stattgefunden haben sollte, seit das Bewusstsein entstand, wird nicht wahrgenommen. Was ist der nächste Schritt, wenn die Dynamik der Unterdrückung bewusst geworden ist? Eine mentale Emanzipation als Individuum, das den Grundsätzen seiner Würde und Integrität entsprechend etabliert ist, ist möglich, z. B. durch Bildung und Alphabetisierung, aber in einer Art und Weise, dass das Bewusstsein nicht wieder durch Unterwerfungsstrukturen korrumpiert wird. Die Existenzweise und z. B. eine Kosmologie, die Lebenszusammenhänge auf eine nicht durch Szientismus geprägte Weise erklärt, sind nicht repräsentierbar. Wie funktionieren die Entstehung und die Weitergabe von Wissen in einem nicht kolonialen Spektrum von Bildung? Es lässt sich alles an Befreiung und Emanzipation auf der Matrix

der Moderne abbilden. Diese ist aber wiederum die Matrix der Macht der Kolonialisierung, wie Mignolo es darstellt. Insofern, das wird anhand der Arbeiten von Eve Tuck und K. Wayne Yang (2012; siehe unten) deutlich werden, ist der Siedler*innen-De-Kolonialismus von dem Diskurs und der Pädagogik der Befreiung aus nicht erreichbar. Der nächste Schritt muss erst noch gegangen werden.

Die Dynamik der De-Kolonialisierungsbewegung, die sich auf den Siedler*innen-Kolonialismus in Nordamerika bezieht, ist ein wichtiger Aspekt, um die Vielfalt der Ontologie zu begreifen. Neben der Bedeutung von Gewalt und Schuld und der Social-Justice-Bewegungen, die sich Themen anderer Menschen aneignen als „move to innocence" wird eine weitere Dimension von universalisierenden und standardisierenden Praktiken erkennbar. Ein herrschaftsfreier Diskurs, der die Sprache als Sprachkompetenz in den Mittelpunkt der Emanzipationsbemühungen stellt, schließt nicht nur Menschen aus, die die Sprache nicht sprechen, sondern auch deren Expressionsweisen und deren Wissen. Wenn einem das existenzielle Verankert-Sein als Expressionsform abgesprochen wird und man sich nur, sich selbst objektivierend, was tatsächlich nicht in allen Sprachen geht (es geht z. B. nicht in Inuktitut, der Sprache der Bewohner*innen Alaskas und des Nordens von Kanada), in den institutionellen Gefügen und darauf bezogen artikulieren kann, setzt man im Grunde seine eigene Annihilation in Gang.

Fanon macht keinen De-Kolonialisierungsplan. Daher hinterlässt er, anders als Freire, der eine Alphabetisierungsbewegung begründet hat, keine Bezugspunkte, anhand derer sich curriculare Strukturen und eine Pädagogik erarbeiten lassen würden, die ein Wissen um ein prototypisches Sprechen für sich selbst und von sich selbst aus vermittelbar machen könnten. Für ihn ist De-Kolonialisierung ein chaotischer Prozess. Die Brüche und das Loslösen von Rahmenbedingungen des Lebens, die von der Kolonialisierung eingeleitet wurden, sind unklar, zeitlich heterochron und nicht regelbar. Die Regeln und die Ressourcen, die in den strukturellen Gefügen der Subjektivierung repräsentiert sind und durch soziale Praktiken transportiert werden, sind annihilierend und keineswegs virtualisierend im Hinblick auf eine Vervielfältigung von Seinsweisen und die Rezeption von unendlich vielen Mustern des Lebendigen (vgl. Bateson 1992[4], insbesondere *Bali: das Wertesystem in einem Zustand des Fließgleichgewichts,* S. 156–181).

Es gibt weder zeitliche noch örtliche Trennlinien, Termine oder Schauplätze. Die Bedeutung der Vergangenheit liegt nicht in einer Reminiszenz oder Nostalgie, sondern auf eine Zukunft hin, die in der Vergangenheit und der Gegenwart ausgelöscht wurde. Insofern sind Organisationspläne und rechtliche Vereinbarungen zu analysieren. Wo das eine Land aufhört und das andere anfängt, wo Gettos Lebensweisen in sich abschließen und so retten sollen, Reservate wie

Ferienressorts funktionieren sollen, wird keiner existenziellen Dimension Rechnung getragen. Die Anderen werden die Anderen als „Individuen" und als „Gruppe" bleiben, mehr oder weniger koexistierend, aber auf das hegemoniale, universalisierende Wertuniversum und die Ausdrucksgefüge der kolonialen Grammatik bezogen, wenn die Reglements und die strukturellen Gefüge nicht auf eine ethisch-ästhetische Dynamik hin orientiert werden können, und das nicht von den hegemonialen Praktiken und Gremien aus.

Die Grammatik der Kolonialität beschreibt Mignolo wie folgt:

> In that sense, the grammar of de-coloniality is working, has to work, from bottom up. That is, the practice of liberation and de-colonization is initiated with the recognition, in the first place, that the colonialization of knowledge and being consisted of using imperial knowledge to repress colonized subjectivities and the process moves from there to build structures of knowledge that emerge from the experience of humiliation and marginalization that have been and continue to be enacted by the implementation of the colonial matrix of power. Theo- and ego-politics of knowledge are exhausted and cannot generate an alternative to modernity because they rely on imposition of one perspective and one type of consciousness over others. To contribute to a world in which many worlds can co-exist, they must be decolonized and refashioned through the geo- and body politics of knowledge. For decolonization to be fully operative, we must create alternatives to modernity and neo-liberal civilization. We must begin to imagine such alternatives from the perspectives and consciousnesses unlocked in the epistemic, ethical and political domain of the geo- and the bio-political loci of enunciation and of action (2007, S. 492).

Die De-Kolonialisierungsbewegung lässt Dimensionen erkennbar werden, die noch immer, gerade von den Wissensspektren und Aktionsweisen, die der Moderne entsprechen, verdeckt oder verdrängt oder mit einem „move to innocence" unkenntlich gemacht sind. Die Ebenen von Ethik und Politik sind stark auf geo- und biopolitische Dynamiken bezogen und mit entsprechenden Aussage- und Handlungsgefügen verbunden. Eine Homogenisierung und Harmonisierung scheinen die Diversität als Expression und in Bezug auf die existenzielle Bedeutung von Lebensweise und Land zu hintergehen. Eine Re-Singularisierung im Sinne von Guattari scheint unwillkommen und in den Strukturen repräsentierbar. Andererseits entsteht eine Blockierung der Dynamik der Diversität, weil die De-Kolonialisierungsbewegung von der Gewalt, die bereits stattgefunden hat, überlagert ist. Es ist kein unschuldiges Unterfangen. Die Social-Justice-Bewegung und das moderne Bewusstsein überlagern zeitweise und in lokalen Initiativen wiederum die stattgefundene Gewalt und ihre Folgen und verweisen umso mehr auf die Option einer gegenhegemonialen Aggression.

Was die mögliche Zukunft betrifft und wer sie wie gestaltet, dafür sind weder Diskurse noch Praktiken verfügbar. Es gibt keine Erfahrungen und keine weitreichenden Experimente, auch keine kleinen Experimente, die als Fluchtlinien entstanden sind und denen man folgen könnte, weil sie in den öffentlichen Kanälen des Wissens und der Bildung nicht distribuierbar und demnach auch nicht rezipierbar sind.

Identität, Nation, kollektivierende Praktiken erzeugen eine Identitätsbildung durch die Reglementierung von Denkweisen. Denkbar und begreifbar wäre eine soziale Ordnung lediglich in Bezug zu Differenzlinien und Hierarchien (z. B. Alt-Right-Bewegung in den USA oder AFD in Deutschland), so die Setzungen.

Eine mögliche Zukunft lässt sich aus der Vergangenheit und den heute gelebten Ontologien, Epistemologien und Kosmologien nicht deduzieren. Ein wichtiges Konzept, das die De-Kolonialisierungsbewegung allerdings bereits hervorgebracht hat, ist die Konzeption der Trans-Nationalität sowohl im Kontext von regionalen-nationalen wie auch globalen Bezugssystemen und Praktiken. Um die Dynamiken der Nationalisierung zu neutralisieren, die eine Verstärkung der Grammatik der Kolonialität erzeugen, ist die Rückversicherung der Identität über die *gouvernementalité,* wie Foucault (2008, 2012) sie beschreibt, gerade nicht ausreichend für eine Analyse der diagrammatischen Effekte der Grammatik der Kolonialität. In den westlich-europäischen Ländern, in denen die gouvernementalen Strukturen den Halt sehr vieler Menschen gerade in Abgrenzung zu minoritären Gruppen, sei es in der Menge oder in der Sozialposition, darstellen (vgl. Maier-Höfer 2014), ist die Re-Singularisierung als Zugang zu den existenziellen Territorien und der existenziellen Verankerung des Seins und des Wissens in den Sozialwissenschaften, der Ökologie, der Ökonomie etc. nicht als Dimension der Erkenntnis und der Erklärung des Lebendigen verankert. Diese Denkweise scheint gegenwärtig zu weit weg vom politisch-ökonomisierten Alltag des neoliberalen Westens zu sein (siehe unten Darstellung des dritten De-Kolonialisierungsprojekts).

Eine Unterdrückung auf der Ebene der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie zu postulieren und auf der Ebene eines Ansatzes von Multikulturalität zu beschreiben, lässt das, was den Siedler*innen-Kolonialismus ausmacht, verstummen. In Bezug zum Ansatz der Multikulturalität über Kolonialismus zu sprechen, würde nicht nur die Rechte und die Souveränität der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes infrage stellen, sondern auch die Geschichte der Gewalt unsichtbar machen. Es kann keine De-Kolonialisierung geben, ohne dass das Land „entsiedelt“ wird und die Inbesitznahme beendet ist. Ein friedliches Miteinander in kultureller Diversität, ohne die moderne Denkweise zu hinterfragen, trägt in sich mehr oder weniger offen die grammatikalische Macht der

Benennung und differenzierenden Hierarchisierung von Menschen. Dabei bergen Geschlecht, Herkunft, Haut, sozioökonomischer Status, feine oder weniger feine Geschmäcker, je nach Kategorisierung weiterhin die gleichen Zuschreibungen wie ohne Multikulturalität. Mehr noch: Die Multikulturalität ist eine grammatikalische Form, die Hierarchisierung fortzusetzen und dabei gleichzeitig die Vielfalt (welche auch immer) als Projekt aller am Laufen zu halten, um die Gefüge der Hierarchisierung zu erhalten.

Das Management von Raum, Zeit und Körper – zur Rezeption der De-Kolonialisierungsprojekte

Die Erweiterung der Systematisierung der De-Kolonialisierung von der Analyse der Verhältnisse ausgehend, die zur Unterdrückung der Menschen geführt haben, deren Land, Lebensweisen und Leben für den Zweck der Ausbeutung, um Kapital anzuhäufen, okkupiert wurden, hin zur Selbstbestimmung und Social Justice wurde von den De-Kolonialisierungsbewegungen flankiert durch eine implizite Forderung nach Anerkennung der affirmativen Expression der Menschen, und zwar in den Zusammenhängen, wo es über ihr Wissen geht – ein spezifisches Wissen, das „anders“ ist als das Wissen der Moderne. Es ist „anders“ auf sehr vielen Ebenen und lässt sich daher nicht philosophisch oder wissenschaftstheoretisch artikulieren, sondern nur von der eigenen Position aus, und diese Position ist eine Position des Unterdrückt-Werdens. Das Besondere an den De-Kolonialisierungsprojekten, wie ich sie kennengelernt habe, ist, dass – entgegen der Vorstellung, dass Kolonialisation früher „war“ – Kolonialisation andauert.

Diese spezifischen Momente der De-Kolonialisierungbewegung, wie ich sie auch schon im vorherigen Kapitel in einen Bezug zu den Konzepten der Gegenwelten, der Logik der Kolonialität und der Ökosophie gestellt habe, möchte ich in diesem Kapitel vertiefen. Anhand von drei Projekten werde ich die Dynamiken darstellen, die die Projekte als Gegenwelten im Sinne der Heterologie, nicht als gegenhegemoniale Aktionen erscheinen lassen. Die politische Agency, die ich anhand der Analyse der Projekte ausarbeite, wird daher jeweils singuläre Merkmale haben, mehr noch, die politische Agency zeichnet sich durch ihre Singularität aus. Sie (re-)singularisiert die Subjektivierung eines Menschen. Wo die Transformation der Gefüge stattfindet, ist daher nicht zu erkennen. Es wird nicht untersucht, inwieweit die Artikulationen in den Projekten etwas verändert haben oder Effekte hatten.

Wichtig ist es mir, auch in Bezug zur Darstellung der Konzepte, die Rezeption der Projekte so weit es mir möglich ist von einer Aneignung durch die modernen

Strukturen und Gewebe von Wissen, Positionierung und Wahrheit fernzuhalten. Was dann gesagt worden ist, so meine These, bleibt als politische Aktivität der Menschen bestehen und hat dadurch Bestand, dass sie nicht angeeignet und assimiliert wird.

Das Ziel der Darstellung und Analyse der Projekte wird sein, die heterochrone und heterotope Dynamik der Gegenwelten, wie ich diese Projekte begreifen möchte, in einen Bezug zu den nationalen, internationalen und globalen Diskursen der Moderne zur Bildung in der Kindheit und frühen Kindheit zu setzen.

Die Menschen, die die Projekte gestaltet haben, sprechen von ihren Positionen aus, mit ihrem Wissen und in ihren Sprachen und mit der Intention, von sich und ihrem Wissen zu sprechen. Die wissenschafts-methodologischen und praxeologischen Herausforderungen, die sie im Kontext der Sozialwissenschaften herstellen, reflektieren sie von jeweils besonderen Aussagegefügen ausgehend. Im ersten Projekt beschreiben Eve Tuck und K. Wayne Yang den Siedler*innen-Kolonialismus in den USA in ihrem Artikel „Decolonization is not a metaphor“ (2012). Die Bedeutung für das Verständnis von Recht und die Strukturierung von Bildung verweben sie mit einer Distanznahme zu Social Justice und Solidaritätsbekundung für die Anliegen der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes. Sie beziehen sich auf eine „Ethik der Unvereinbarkeit“ und weisen Aktionen zurück, die einen „move to innocence“ darstellen – eine Bewegung, sich als weiße Siedler*innen bzw. deren Nachfahren als unschuldig für die Gewalt und den Genozid zu erweisen, wenn sie sich an politischen Aktionen für die ursprünglichen Bewohner*innen beteiligen.

Das zweite Projekt wurde von Natasha Myers[6] und Ayelen Liberona[7] durchgeführt. Sie lassen einen methodologischen Zugang entstehen, der sie in ihrem Projekt mit einem Eichen-Savannen-Gebiet in Toronto/Kanada involvierend verbindet. Der Titel ihres Artikels lautet: „Ungrid-able Ecologies: Decolonizing the Ecological Sensorium in a 10,000 year-old NaturalCultural Happening“ (2017). In ihrer Darstellung werfen sie die Erkenntnis auf, dass die Moderne mit ihrer Ontologie, Epistemologie und Kosmologie die Körperlichkeit und die Wahrnehmungsfähigkeit strukturiert. Insofern ist der methodologische Zugang, den sie während der Zeit in dem Parkland entwickeln, ein Sensorisch-Werden, das als Bezugspunkt des Wissens über das Waldgebiet der ökologischen Bemühung der Restauration der Vegetation diametral entgegengesetzt ist. Auf ihre Weise erleben sie die Koppelung der Lebensprozesse, die zu diesem Savannengebiet

[6]https://Vimeo. Becoming Sensor.com Installation Preview.

[7]youtube. dances with tree.

geführt haben, als eine Geschichte des Zusammenlebens von ursprünglichen Einwohner*innen, anhand deren Wissen und Kompetenzen, mit dem Land.

Das dritte Projekt umfasst eine Publikation, die vorrangig von vielen Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen aus ehemaligen sozialistischen und noch bestehenden kommunistischen Ländern erarbeitet wurde. Es wurde von Iveta Silova et al. unter dem Titel „Childhood and Schooling in (post)socialist societies. Memories of everyday life“ (2018) publiziert. Der Beitrag der Herausgeberinnen zusammen mit Elena Aydarova lautet „Hair Bows and Uniforms: Entangled Politics in Children's Everyday lives“. Von ihrem Wissen über „sozialistische Kindheit“, nämlich ihre eigene Kindheit, aus ergreifen sie die englische Sprache, um von ihrem Wissensspektrum aus diese Kindheit z. B. in den vergleichenden Erziehungswissenschaften zu repräsentieren. Die Serealisierung von „sozialistischer Kindheit“ unter eine Kategorie weisen sie zurück. Das Verstehen mit dem Blick und den Methoden der westlichen Moderne lässt viele Dimensionen ungesagt, insbesondere die Effekte der Dominanz der westlichen Moderne im Wissenschaftsbetrieb. Ungesagt bleibt auch die Gegenüberstellung zwischen dem Westen und der sozialistischen Welt zur Zeit des Kalten Krieges und deren Bedeutung für die sozialistische Sozialisation und ihre Schauplätze, die mit Kindern inszeniert wurden. Schließlich bleibt ungesagt, dass in der post-sozialistischen Phase die Dominanz der westlichen Moderne nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene aneignend war, sondern auch als alternativlose Ökonomie eine Form von Kolonialisierung der ehemaligen Ostblockstaaten nach sich zog, die in die Wirtschafts- und Werteunion von Europa assimiliert werden sollten. Aufgrund eines Scheiterns des Sozialismus erschien das wohl legitim und logisch. Was aus den einzelnen biografischen Reflexionen hervortrat, und ich möchte mich besonders auf eine Reflexion mehrerer Wissenschaftlerinnen beziehen, war ihre aktive Auseinandersetzung mit der Ideologie der Sowjetunion, die sie bereits seit ihrer Kindheit je auf ihre besondere Weise führen. Die Dynamiken, in die sie dadurch aktiv verwoben waren, stellen eine politische Agency des Alltags dar, sie beschreiben es als „mundane politics“. Ihre Subjektivierung in das System der Darstellung des Sozialismus einzuweben und sie selbst zu bleiben, und das von frühester Kindheit an an Alltagsprozessen zu reflektieren, verändert auch die Vorstellung, die Erwachsene von der Beeinflussbarkeit von Kindern haben. Der Ideologisierung von Kindern und Kindheit in welche Richtung auch immer scheint eine Grenze seitens der Kinder durch ihre Ansprüche und Forderungen nach eigenen Deutungen gesetzt zu sein.

Vermittelt über den Ansatz der Schizoanalyse und der Ökosophie (siehe vorheriges Kapitel) wird erkennbar, dass Situationen und Ereignisse, die die De-Kolonialisierungsprojekte aufnehmen, nicht assimiliert werden können, sondern

eine Alterität darstellen zu dem, was „uns“ selbstverständlich ist. Gedanken, Sichtweisen, Erkenntnisweisen werden transportiert, die nicht als Eigenwilligkeit verstanden werden wollen, so meine Meinung, sondern als Potenzial, um damit weiterzudenken oder, besser noch, an die Grenzen der eigenen reproduzierten Verständnismuster zu gelangen.

Die Re-Territorialisierung der Projekte, so würden es Deleuze und Guattari beschreiben, können von der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie der Moderne aus geschehen, dann werden sie aber als Wissen assimiliert, z. B. als Zeitzeugenaussagen, als Analyse der Verhältnisse der Unterdrückung von indigenen Völkern oder als künstlerisch-wissenschaftliches Experiment. Die Rezeption, die ich vorschlage, um die Projekte an die Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften anzuschließen, besteht darin, Anhaltspunkte zu entdecken, um die Praktiken und Diskurse, welche Bildung in der frühen Kindheit betreffen, zu erweitern. Die Kritik an der Moderne eingeschlossen, werden neue Analyseeinstellungen gewonnen werden können und neue Fragestellungen auftauchen. Dazu werde ich aber erst im letzten Kapitel kommen.

Als Re-Territorialisierung beschreiben Gilles Deleuze und Félix Guattari die Momente, wenn singuläre, existenzielle Ereignisse an bestehende Diskurse und Praktiken angeschlossen werden und die dominierende Ontologie, Epistemologie und Kosmologie erweitern. In Bezug zur westlichen Moderne und in Bezug zu einer Semantik und Pragmatik, die die Expression zum einen auf eine ausgewählte Ausdrucksmaterie und deren spezifische Ordnung beschränkt und zum anderen mit der Thematik der Mehrheit der Menschen abstimmen muss, wird die Anschlussfähigkeit der De-Kolonialisierungsprojekte diskutiert werden müssen. Deleuze und Guattari sprechen von einem Zusammenspiel dominanten und minoritären Wissens (1992). Das Wissen wird insofern minoritär, als es von den dominierenden Systematiken aktiv bekämpft wird. Es entsteht eine Situation, die als offene Auseinandersetzung geführt wird. Es entstehen aber auch Flucht- und Widerstandslinien in Bezug zum dominierenden Wissen, weil singuläre Ereignisse Risse in den Konzepten aufzeigen. Deleuze und Guattari nennen es, dass „es flieht“, d. h. die totalitären Denk- und Staatssysteme haben nur zeitlich beschränkte Bedeutung und auch nur lokal beschränkte Wahrheitszyklen. Es ist kaum möglich, über eine längere Periode der Geschichte eine einzige Logik und Vernunftlinie aufrechtzuerhalten, ohne dass es zu Spaltungen kommt. Wenn es zu Transformationen kommt, die nicht geplant „top down“ eingeführt werden, sondern aus den Experimenten im Leben der Menschen entstehen, kann sich eine Zukunft öffnen. Werden die Experimente nicht an die dominanten Strukturen assimilierend re-territorialisiert, können sie Veränderungsprozesse in Gang setzen, die allerdings nicht zielgenau organisiert sind. Erst aus den Dynamiken des

Feldes heraus entsteht eine Potenzialität, die viele Möglichkeiten für die Zukunft offenhält. Damit wäre zumindest die Vorstellung einer Alternativlosigkeit bereits überwunden.

In den Projekten werden diese Dynamiken nicht benannt. Sie sind aber implizit darin verankert. Mit dem Rekurs auf die Heterologie und die Ökosophie versuche ich die Dominanz und die Logik des modernen Wissens auszuhebeln. Auch wenn es lästig und irgendwie fremd und esoterisch erschien, der Ökosophie im vorherigen Kapitel zu folgen, ist es doch, so meine ich, eine gute Grundlage, um die Projekte in ihrem Sinne verstehen zu können und nicht zu assimilieren.

Wo sind die Öffnungen in den Strukturen von modernen Gesellschaften, um die Expressionen, das Wissen und die Thematiken der De-Kolonialisierungsprojekte mit den Diskursen und Praktiken zu verbinden? Welche neuen Diskurse und Praktiken entstehen dann? Eine besondere Fragestellung, die für die De-Kolonialisierung spezifisch ist, ist die nach der Dynamik der Zeit. Wird es eine Dynamik sein, die auf die Vergangenheit oder auf die Gegenwart bezogen ist, die Veränderungen möglich macht, und in welche Richtung gehen diese?

Die ersten Öffnungen sind dort, wo die Reflexion sich von der Angst löst, eingängig sein zu müssen und mit einem Vorverständnis rechnen zu können. Eine andere Lesart von wissenschaftlicher Literatur setzt hier an. Wie bereits dargestellt, sind künstlerische und ästhetische Prozesse der Königsweg zu einer Erweiterung des Horizonts. Das Manifesto (siehe oben) und die Ökosophie (siehe oben) lassen den Sinn dieser Artikulationsweisen und Themen erkennbar werden. Offensichtlich kann es in der Rezeption der De-Kolonialisierungsprojekte niemals um die Erarbeitung eines hermeneutischen Deutungshorizonts gehen, der weit genug sein soll, um eine „Gegenwelt“ zu begreifen und aus einem Verstehen heraus anzuerkennen. Die Unvereinbarkeit zwischen den Lebensweisen und Denkweisen der Deutenden mit den Thematiken und Ausdrucksweisen der Artikulierenden wird immer aufleuchten. Wenn sie ausgeblendet wird, kann das sich aneignende Verstehen, das die dominierende Ontologie, Epistemologie und Kosmologie realisiert, zu einer symbolischen Gewalt werden, die die physische Gewalt, die im Rahmen der Kolonialisierung bereits stattfand, wenn auch auf eine andere Weise, fortsetzt.

Hierzu möchte ich nochmals Bezug nehmen und die Sichtweise von Walter D. Mignolo herausarbeiten. In diesem Kontext ist es mir wichtig, die Unterdrückung nicht aus dem Blick zu verlieren, wo es vorrangig um eine Vervielfältigung der Ontologien, Epistemologien und Kosmologien zu gehen scheint. Dass die Dominanz einer Denk-, Lebens- und Erklärungsweise der Welt mit Gewalt verbunden ist und nicht durch logische Argumentation und viel Reflexion begründet ist, ist eine neue de-kolonialisierende Sichtweise auf die Setzungen von Wahrheit und Wirklichkeit.

Die (physische) Gewalt des externen, exogenen oder ausbeutenden Kolonialismus geht mit der Enteignung von Fragmenten der Welt einher, die an die Lebensprozesse der ursprünglichen Bewohner*innen gekoppelt waren. Das können Tiere, Pflanzen, Bodenschätze, ganze Landstriche und Menschen sein. Diese wurden dann aus den Kontexten herausgerissen und als „Ware" in ein anderes Land transportiert. Darauf bauen der Reichtum, die Privilegien und der politische Einfluss von Menschen in einem anderen Land auf, das die Bezeichnung „erste Welt" bekommen hatte. Der Appetit der Menschen in der „ersten Welt" war ein Bezugspunkt der Extraktion bestimmter Güter. Historische Beispiele für diesen Appetit bzw. die Güter sind Opium, Gewürze, Tee, Kaffee, Zucker und Tabak. Gegenwärtig sind es vor allem Diamanten, Fisch, Wasser und Rohöl. Was noch dazukommt, sind Cadmium, Uran und Mineralien für technische Geräte. Der externe Kolonialismus erfordert immer auch eine militärische Präsenz von Macht. Das Heraufbeschwören von Kriegen, das Herstellen von Grenzen gegen einen (politischen) Feind und um die Eroberung, das kann auch Handelsbeziehungen betreffen, zu sichern, flankieren die Extraktion. Entsprechend werden auch Menschen aus dem kolonialisierten Land militarisiert und als Ressource für die Sicherung des für die Extraktion eroberten Landes eingesetzt, nicht nur zum Abbau, Anbau und zur Herstellung und Verpackung der Ware. Die Arbeitskraft der Menschen und das Land werden annektiert zu Zwecken der Herstellung und Sicherung des Flusses der Güter. Man fordert den Menschen Loyalität, auf jeden Fall aber Unterwerfung ab, damit sie sich in die Organisationsstruktur einpassen.

Die andere Form des Kolonialismus wird „interner Kolonialismus" genannt. Das biopolitische und geopolitische Management der Menschen, des Landes, der Vegetation und der Tiere findet innerhalb der Grenzen einer Nation statt. Das erfordert die Sicherung von Arbeitskräften durch andere Maßnahmen. Strategien des internen Kolonialismus sind z. B. Segregation, Kriminalisierung und Überwachung. Diese kontrollierenden Praktiken wurden ausgeweitet, um Menschen gegen ihren Willen, sie ihrer Freiheit beraubend, in das eigene Land zum Arbeiten zu transportieren. Dort entstanden wiederum Gettos, Überwachungs- und Einschüchterungspraktiken. Die Leben der „fremden" Menschen wurden als entbehrlich angesehen. Auf diese Weise verdichtete sich die Gewalt mehr und mehr und es wurden unterschiedliche Techniken und Ideologien entwickelt, um zu herrschen bzw. das Herrschen über die Menschen, die eigentlich nicht per Geburt zum Nationalstaat gehören, zu rechtfertigen.

Die Differenzlinien zwischen Menschen wurden eingeführt, um mehr oder weniger „Mensch-Sein" in Bezug auf ein Ideal zu definieren, für das die vollen Rechte gelten. Die Werte einer modernen Gesellschaft wurden dadurch aber ins Wanken gebracht. Freiheit und Emanzipation sollten jedem Menschen zustehen,

allerdings nur unter bestimmten Bedingungen. Dass sie nicht jedem Menschen gleichermaßen zustehen, erzeugt einschüchternde und ausschließende Wirkungen. Was das intern für eine Wertegemeinschaft bedeutet, wird ein wichtiges Kennzeichen der Kolonialisierung sein.

Kolonialismus ist nicht nur ein Symptom des Kapitalismus, wie man aufgrund der offensichtlichen Ausbeutungsstruktur meinen könnte. Auch sozialistische und kommunistische Staaten haben anderes Land besiedelt und okkupiert, in diesem Fall jedoch nicht für kapitalistische Zwecke weniger Menschen, sondern für das kollektive Wohlergehen.[8]

Sowohl ökonomische Strukturen als auch die Ideologisierung und Konstruktion eines Staates stellen Technologien zur Verfügung, um zu kolonialisieren. So ist z. B. Rassismus eine Erfindung des Kolonialismus. Die Überlegenheit der weniger pigmentierten Menschen über die mehr pigmentierten Menschen, hat mit der Pigmentierung der Haut überhaupt nichts zu tun, sondern mit dem historischen System der Stabilisierung des Zusammenlebens in der westlich-nördlichen Welt als Verwaltungseinheiten, was eine enorme politische Wirkung auf die Subjektivierung der Menschen hatte.

Die Werte des Zusammenlebens und das ideale Subjekt in seinen Bezügen zur Welt können vorzugsweise von dem weißen Mann in seiner moralischen Größe verwirklicht werden. Es ist seine Arbeit, das zu leisten, weil er schon die Erfüllung des Ideals herstellt, an das die anderen Menschen noch angeglichen werden müssen. Wer sich nicht gleichmachen lässt, wird durch Hierarchisierung in den Wertekanon und die Sicherung des Ideals eingebunden. Die Verwaltung ist ein geeigneter Ort, um Kennzeichnungen der Identität zu repräsentieren und durch eine Abbildung – vermeintlich – so zu verifizieren, dass eine gegebene Wahrheit sich erfüllt. Wie sich die nicht-idealen Menschen gegenüber denen, die sie verwalten, fühlen und wie sie in diesen Prozessen „behandelt" werden, geachtet oder missachtet, angesehen oder „gesprochen", hinterlässt einen Eindruck vom eigenen Wert in diesem System. Daher ist diese Praxis des Verwaltens von Menschen ein Dreh- und Angelpunkt der Bewertung in einem vermeintlich objektiven und neutralen System.

Darüber hinaus konnte durch die Verwaltungsstruktur Land in ein Feudalsystem und später in einen Nationalstaat eingeordnet werden, um Steuern erheben und den Prunk der Monarchie und des Klerus finanzieren zu können. Das Land

[8] Sandy Grande schreibt: „In other words, both Marxists and capitalists view land and natural resources as commodities to be exploited, in the first instance, by capitalists for personal gain, and in the second by Marxists for the good of all." (2004, S. 27).

und die Lebensweisen, die die Menschen über die Lebensprozesse und die existenzielle Subjektivierung miteinander verbunden haben, haben ihre vorrangige Bedeutung eingebüßt. Im Kontext der verwalteten, serealisierten Identität, die in den Büchern eingetragen wurde, entstand eine andere Wirklichkeit, auf die die kolonialisierten Menschen Bezug nehmen mussten.

Im 15. Jahrhundert wurde die Kolonialisierung ein globales Projekt. Die Seefahrt wurde ausgeweitet, Amerika wurde entdeckt, besiedelt. Die Christianisierung durch die spanischen Konquistadoren war damit verbunden, europäische Werte für alle Menschen umzusetzen und eine Form des Fortschritts zu proklamieren. Die Anpassung der Lebensweise der Menschen, die ursprünglich auf ihre Art und Weise mit ihrem Land verbunden gewesen waren, an diesen Fortschritt wurde als deren Gewinn bezeichnet. Profitiert von den Bodenschätzen und Produkten haben aber allein die weißen Kolonialisierenden. In Südafrika fand eine strukturell äquivalente Kolonialisierung statt, die in einer Europäisierung nach westlichen Mustern organisiert war. Raum, Zeit und das Zusammenleben der Menschen waren nach dem Profit der weißen Menschen aus Europa und deren Nationalstaaten ausgerichtet.

Als die spanischen Besatzer mit dem Gold gingen, kamen Engländer und Franzosen und setzten die Fleischproduktion in Südamerika in Gang. Gleichzeitig entstanden Formen der Kontrolle, die das Aufsteigen der Nationen und ihrer weißen Eliten sicherten: Gettos, nach dem westlichen Modell strukturierte Bildungsangebote oder die Überwachung der Menschen bei der Arbeit in gefängnisartigen Konstellationen entstanden als Praktiken der Unterwerfung im externen wie internen Kolonialismus. Zu diesen Techniken kamen dann noch Formen der Abwertung der kolonialisierten Menschen hinzu, wie z. B. der Opiumkrieg: Im Zuge einer gezielten Intervention des kolonialisierenden Vereinigten Königreiches sollten Menschen in China von Opium abhängig gemacht werden mit der Intention, ihnen ihre Würde zu nehmen und ihren Stolz zu brechen.

In vielen Ländern, die in früheren Jahrhunderten kolonialisiert wurden, fand eine Unabhängigkeitsbewegung statt. Die Strukturen der Organisation von Zeit, Raum und Körpern wurden jedoch weiterhin von den Kolonialisierenden vorgegeben. In den 80er-Jahren verdichtete sich die Frage nach Landbesitz und Lebensweisen in Südamerika. Menschen, die ursprünglich auf dem Land, in den verschiedenen Vegetationsregionen lebten und auf ihre Weise leben wollten, reklamierten ihre Menschenrechte und, damit verbunden, das Land, das sie auf ihre Weise bewohnten. Dies ist die Ausgangssituation der De-Kolonialisierungsbewegung.

Was bis heute deutlich zutage tritt, ist, dass auf diese Weise Metropolen entstanden, wo es Arbeit und Wohlstand gibt, und Peripherien, die z. B.

infrastrukturell kaum Möglichkeiten der Sicherung der Lebensgrundlagen der dort lebenden Menschen bieten. Dieser Kontext ist nicht nur historisch wirksam, sondern stellt auch die aktuellen Menschenrechtsbewegungen auf den verschiedenen Kontinenten in einen Zusammenhang mit der Kolonialisierung. Menschen, die in den Peripherien leben, geraten in Abhängigkeit von den Metropolen. Wobei die Peripherien von den Metropolen zu deren eigener Sicherung ausgenutzt werden. Die Unabhängigkeitsbewegung ist daher komplexer und es wird deutlich, dass Kolonialismus nicht historisch erklärt werden kann, weil er im Grunde nicht abgeschlossen ist, was an den Intentionen der nach Europa flüchtenden Menschen erkennbar wird. Sie orientieren sich zu den Metropolen, um Arbeit zu finden, und schicken das Geld, das sie dort verdienen, zu ihren Verwandten nach Hause.

Wiederum eine andere Form der Kolonialisierung fand im Kalten Krieg statt. Wie bereits im Manifesto angeklungen ist, geht eine De-Kolonialisierungsbewegung vom globalen Süden und vom Osten Europas aus, repräsentiert durch die ehemalige Sowjetunion und die sog. Blockstaaten. Mignolo geht davon aus, dass das westliche Europa Russland und die ehemalige UdSSR als Bezugspunkt der Kolonialität konstruiert hat – es ist wohl eine Art Wettbewerb um die bessere Staatsform. Die Dynamiken der Praxis der Produktion und des Handels der kapitalistischen Staatsformen und entsprechende Diskurse wurden nach dem Untergang des Sozialismus in den ehemaligen Ostblock durch die Osterweiterung der Europäischen Union transportiert. Der Ökonomie-Kapitalismus in der post-sozialistischen Phase stellt dabei eine zentrale Dynamik der Dominierung der Lebensweisen und Subjektivierungsgefüge in den Ländern des ehemaligen Ostblocks her, die Mignolo ebenfalls als Kolonialität konzipiert. Es ist bereits im Kalten Krieg durch die Rivalität der Staatsformen intern eine Dynamik angelegt, die die Ideologisierung der Lebensweise der Menschen nach dem Zweiten Weltkrieg in den sozialistischen Ländern geprägt hat. Diese Dynamik, die durch den Einfluss der westlichen Moderne entstand, wurde in der post-sozialistischen Phase verdoppelt. Im dritten De-Kolonialisierungsprojekt wird diese Dynamik erkennbar.

Eine Befreiung der Menschen aus den kolonialisierenden Verhältnissen sieht düster aus, wenn nicht die privilegierten Menschen dezidiert auf ihre Privilegien verzichten. Was jedoch eher geschehen könnte, ist, dass die modernen Menschen alle anderen Menschen ihrem Ideal von Lebensweisen angleichen wollen, und das aus politischen Gründen und der Überzeugung, dass der Freiheits-, Vernunfts- und Emanzipationsgedanke, der der Moderne entspringt, die überragende Moral in der Welt darstellt. So gründet sich eine „erste" und eine „dritte Welt" auf der Annahme der Überlegenheit und des Verfügens über Privilegien. Die Bedeutung des Begriffs „Eine Welt" muss erst noch als Wirklichkeit entdeckt werden.

Dass es keine universalisierende Weltmacht sein kann, die die eine Welt vereint, ist offensichtlich, zumindest, wenn das Gewaltpotenzial und die Strategien des Kolonialismus aufgegeben werden, die der Moderne und ihren Werteuniversen im Grunde sehr schaden, die dadurch an Glaubwürdigkeit verlieren. Welche Bedeutung haben in diesem Kontext die Menschenrechte? Können sie die Hierarchisierung von Menschen zum Zwecke ihrer Kontrolle rückgängig machen?

Die Einteilung von „indigenen" Menschen und Menschen, deren ursprünglicher Herkunftskontinent Afrika ist, in Bezug zur Klassifizierung der Ausprägung eines Phänotyps hatte den Sinn, dass die weißen Siedler*innen ihren Kolonial-National-Staat als dominierende Menschengruppe unter ihre Herrschaft bringen und ihn mit entsprechenden Ideologien und Rhetorik legitimieren und reklamieren konnten. Dass sie die rechtmäßigen Bewohner*innen und Eigentümer*innen des okkupierten Landes wären, begründeten sie damit, dass sie es nach dem Modell eines Staates funktionstüchtig gemacht haben. Sie haben quasi ein Herrschaftsmodell nach Nationalstaatsmuster eingeführt und sich gleich als Herrscher dazu addiert.

Die nationalen Mythologien z. B. in Nordamerika sind darauf aufgebaut, dass erst dann das Leben der Menschen auf diesem Land begonnen hat, als das Staatsmodell funktioniert hat, und vorher „nichts" war. Entsprechend wurden auch die vielen indigenen Völker Nordamerikas unter eine Kategorie, und zwar als „Indianer" subsumiert, um sie als diejenigen, die vorher da waren, unter dieser Rubrik verwalten zu können. Teilweise wird in diesen Mythen auch vorgegeben, dass die ursprünglichen Bewohner*innen des Landes tot oder assimiliert waren, als der Nationalstaat gebildet wurde. Die weißen Siedler*innen erschienen dann wie die ersten Einwohner*innen des Landes und profitierten von den Gesetzen und dem Status, Bürger*innen zu sein, was z. B. die Landverteilung und die Art und Weise, Land zu konzipieren und das Zusammenleben zu gestalten, betrifft. Land wurde dann in Eigentum und Recht umgewandelt und darf in den Vereinigten Staaten in einigen Bundesstaaten mit der Waffe verteidigt werden. Eine aktuelle Auswirkung dieser Verfügbarkeit von Land ist das Land-Grabbing. Der Ankauf von Land, das als „verlassen" eingestuft wird, wie z. B. nach einer Unwetterkatastrophe im Süden der USA, ist hoch aktuell, wobei nicht mehr klar ist, ob es externer oder interner Kolonialismus oder eine Mischform ist. Die Gewalt als Aneignung von Land ist noch immer präsent.

Die Werte-Logik der Kolonialität ist mit der Modernität verbunden. Das Management der Kolonialität auszuführen, macht die Fiktion der Modernität, den Weg hin zum Fortschritt ontologisch „spürbar". Das Gegebene, das Vernünftige, das Alternativlose etc. vermitteln die Differenzlinien in Bezug zu Pigmentierung,

Geschlecht und ‚Westlichkeit'. Als Bezugspunkte der Hierarchisierung und ihrer Rechtfertigung bleiben die Kategorisierungen von Menschen und ihre Serealisierung in Gruppenidentitäten bestehen, während ihr „Schicksal", dieser Gruppe anzugehören und Diskriminierung ausgesetzt zu sein, individualisiert wird. Die Moderne erzählt von der Befreiung vom Joch der Unterdrückung, die für jeden Menschen funktionieren sollte, was offensichtlich aber nicht funktioniert.

Mignolo führt eine weitere Dimension der Freiheit bzw. des strukturellen Vorenthaltens von Freiheit ein. Er spricht von einem „body-graphical"/körper-grafische Orte von Wissen. Nur bestimmte „Körper" werden als legitimiert dazu angesehen, denken und wissen zu können. Diese These von Mignolo ist herausfordernd: „Body-politics of knowledge implies reinstating the 'color, gender and sexuality' of the 'thinking body'." (2007, S. 507).

Dass Wissen und die Fähigkeit und Möglichkeit, sich „wissend" einzubringen, mit körperlichen Merkmalen zusammenhängen, die in einem Kontext der Kontrolle und der Hierarchisierung durch eine Gruppe von Menschen, die ihre Privilegien damit sichern, verbunden sind, ist von sehr verschiedenen Positionen von Unterdrückung aus rekapitulierbar, nicht nur von der de-kolonialisierenden Position ausgehend. Deutlich wird auch, dass, wie Mignolo an mehreren Stellen schreibt, die Strategien der Unterdrückung miteinander verbunden sind.

Im Kontext der Kolonialisierung sind viele Techniken wirksam. Ich habe sie, um die Komplexität zu ordnen, als Management von Raum, Zeit und Körper beschrieben. Dieses Management hat Effekte auf der Ebene der Setzungen in Bezug dazu, was war und was wirklich ist. Die Gewalt einer Dominanz und einer Unterdrückung auf dieser Ebene ist etwas, was die De-Kolonialisierungsbewegung fassen kann. Es geht um die Freiheit, seine eigene Positionierung zu reflektieren, eigene Deutungen zu erarbeiten und sich vorzustellen, bestimmte Forderungen an einen Staat richten zu können. Dass das aufgrund von bestimmten Merkmalen bestimmten Menschen nicht nur als deren Recht, sondern auch als eine Fähigkeit abgesprochen wird, ist eine Form von Gewalt, die sehr eigentümlich ist und insbesondere auch die Kontexte von Bildung und Wissenschaft betrifft.

Freiheit und Emanzipation im Kontext der De-Kolonialisierung bedeuten dann nicht nur, nicht ausgebeutet und kontrolliert zu werden, sondern eine Teilhabe an der Ontologie zu erlangen, die nicht in wissenschaftlichen Kreisen erarbeitet wird, sondern aus den Lebensbezügen entsteht. Dies können Lebensbezüge einer Gegenwelt sein genauso wie die Lebensbezüge der Positionierung in der Sozialstruktur als kolonialisierte Menschen. Eine andere Wirklichkeit und eine andere Wahrheit werden erkennbar. In Bezug zu letzterem möglicherweise eine andere Wahrheit über die Freiheit und die demokratischen Prozesse. Möglicherweise

arbeiten die Konzipierung der universellen Menschenrechte und die Bildung der Kolonialisierung in die Hände.

Die Vervielfältigung und die Loslösung von der Dominanz westlich moderner Ontologie, Epistemologie und Kosmologie zu erkennen, würde bedeuten, den Flucht- und Widerstandslinien zu folgen, die die Menschen mit ihren Leben gehen. Das Kartografieren der singulären Ereignisse eines existenziellen Ritornells stellt eine andere Form dar, um das Recht auf die eigene Existenz zu begründen und mit der eigenen Existenz zu den Prozessen eines Zusammenlebens beizutragen, auch wenn sie nicht im Sinne einer herrschenden Norm gedeutet, verstanden und integriert werden können – solange sie niemandem schaden. Das Kartografieren als eine Affirmation bleibt nicht ohne Effekt. Das Nicht-Denkbare, das nicht diskursiv repräsentiert werden kann, präsentiert sich in einem neuen Kontext von Wahrheit und Wirklichkeit.

Darauf bezogen ist eine weitere Ebene über das Abgeben von Privilegien im Kontext der De-Kolonialisierung hinaus, entsprechend eine Flexibilität der Wahrnehmung von Wahrheit und Wirklichkeit aufzubauen.

Eine Flexibilität bedeutet, im Kontext von Bildung und Wissenschaft, die Vielschichtigkeit von Wirklichkeit und die Komplexität von Zusammenhängen zum Thema zu machen und nicht die einfachsten, selbstverständlichsten und eingängigsten Erklärungsmuster permanent zu reproduzieren, um darin einen Bezug zu einer Wahrheit und einer Wirklichkeit zu stabilisieren. Doch wie flexibel können Menschen sein? Wie weit kann ich gehen, dabei, mich von etwas Neuem bewegen zu lassen, was ich nicht begreife?

Darauf ist das Bildungskonzept der Moderne nicht vorbereitet bzw. bereitet nicht vor – auch das Konzept von Wissenschaft nicht. Kann eine Ontologie auf ihre vorübergehende Gültigkeit hinweisen? Das, was Deleuze und Guattari immer wieder in ihren gemeinsamen und auch in den Arbeiten, die sie jeweils alleine verfasst haben, formulierten, ist tatsächlich die stetige Verwandlung der Subjektivierungsgefüge durch die Ritornelle der einzelnen Menschen und deren Inspiration als „Zum Sein Geben", das die Ontologien in den Koppelungen stets neu justiert. Daher hat das erschaffende Moment auch so eine zentrale Bedeutung für ihre Konzepte.

Die Rhetorik von den „alternativen Wahrheiten" ist etwas ganz anderes. Diese sind im modernen Diskurs repräsentierbar und füllen ihn an. Wahrheit und Lüge können in diesem Kontext diskursiv miteinander verbunden und jeweils in Bezug zu den Gesetzmäßigkeiten reguliert werden. Es werden unterschiedliche Perspektiven, Interpretationen, Meinungen und Sichtweisen erkennbar, die sich alle auf eine Ontologie, Epistemologie und Kosmologie beziehen.

Wenn es allerdings um die Vervielfältigung geht, geht es nicht um Wahrheit oder Lüge, sondern um eine existenzielle Form, sich mit den Lebensprozessen zu verbinden. Das geht über das Bewusste und das Diskursive, das sich in Bezug auf Kategorien und Gesetzmäßigkeiten Rückschlüsse auf Wirklichkeit und Wahrheit verschaffen kann, hinaus. Es geht eben auch weit hinaus über das, was bereits gelebt wurde.

Kann die De-Kolonialisierung dann erfüllt sein, wenn man so lebt, wie man schon einmal gelebt hat, oder wird es für die sich de-kolonialisierenden Menschen ein neues Leben sein, das ihre Ontologien, Epistemologien und Kosmologien bewegt? Möglicherweise ist die Ökosophie eben kein universelles Konzept des Zum Sein Gebens, sondern geht definitiv von der Erweiterung der Moderne aus, die ihren Universalitäts- und Dominanzanspruch im Anblick der Singularität der Lebensprozesse der Menschen aufgibt. In Bezug zu anderen Subjektivierungsgefügen hat die Vervielfältigung möglicherweise keinen erweiternden Sinn.

Man könnte meinen, die Ökosophie würde sich die Alterität der Daseine aneignen, um die Transformation, den Wandel der Lebensweisen der Menschen miteinander und in Verbindung mit den environmentalen Dynamiken zu bewältigen. Aber die Alterität ist genauso unplanbar wie die Effekte eines Kunstwerks oder die Inspiration durch die existenziellen Ritornelle.

Hier zeigt sich deutlich die doppelte Bewegung, der meine Konzeptualisierung der De-Kolonialisierungsbewegung ausgesetzt ist. Zum einen beziehe ich mich auf die Ökosophie, die eine Erweiterung der Ontologien dadurch in Gang gesetzt sieht, dass die Menschen sich in existenziellen Ritornellen (siehe oben) von dem Gegebenen lösen, aber nicht so weit, dass ihre Expression nicht mehr an die Strukturen, Praktiken und Diskurse anschließbar ist. Sonst würden sie stumm bleiben, hätten keine Bürgen und keine Zeugen. Wobei die Zeugenschaft wiederum durch die Affirmation und nicht durch das Verstehen und Einordnungen in die Diskurse verwirklicht wird, sondern durch das affektive Angesprochen-Werden von der Expression.

In den De-Kolonialisierungsprozessen geht es aber nicht um eine Erweiterung der bestehenden Ontologie, sondern um das Einfordern der Anerkennung der Gültigkeit ihres Wissens, das aber bezogen darauf, mit ihrem Wissen von sich selbst zu sprechen und Unvereinbarkeit nicht nur vorauszusetzen, sondern zu fordern. Die sich De-Kolonialisierenden müssen sich quasi durch die Befreiungsdynamiken der Moderne, deren Rhetorik und deren Vereinnahmungs-, Liberalisierungs- und Toleranzideologie hindurchbewegen, zu den Orten hin, wo sie trotz Toleranz und Liberalismus die Unterdrückung ihrer Prozesse, sich existenzielle Gewissheit in ihren Referenz- und Wertuniversen zu verschaffen, erfahren.

Ökosophisch ist die Transformation der dominierenden Gefüge durch die Alterität interessant. Die Erweiterung in unvorhergesehene Richtungen, zeitlich, räumlich, körperlich und mental, ist Programm, wenn auch ein Gegenprogramm zur Planungsdynamik der Moderne.

Die De-Kolonialisierungsbewegungen ergreifen zunächst ihre Sprachen, um von ihren Wirklichkeiten, zum einen von der Unterdrückung ihrer Wirklichkeiten und Wahrheiten und zum anderen von ihren Wirklichkeiten und Wahrheiten, die ihre Existenz mental, sozial und environmental sichern, zu sprechen. Ihre Anerkennung durch die kolonialisierenden Menschen und deren Ontologien kann nur dadurch gelingen, dass die affektive Ebene, auf der ihre Sprachen und Expressionen alle Menschen erreichen, nicht mehr von der Schuld der kolonialisierenden Menschen und ihrem Versöhnungsbedürfnis blockiert wird, ein Versöhnungsbedürfnis, das nach der Ruhe strebt, die eigene Zukunft sichern zu können.

Das sind akademische Gedanken, denen ich hier nachgehe: wenn und ob und wie?

Frantz Fanon schreibt:

> Decolonization, which sets out to change the order of the world, is, obviously, a program of complete disorder. But it cannot come as a result of magical practices, nor of a natural shock, nor of a friendly understanding. Decolonization, as we know, is a historical process: that is to say it cannot be understood, it cannot become intelligible nor clear to itself except in the exact measure that we can discern the movements which give it historical form and content (Fanon 1963, S. 36).

Die historische Form, die Fanon anspricht, ist die Unterdrückung, ich sage mit der Ökosophie „der existenziellen Ritornelle". Gerade diese Ritornelle bringen jedoch die De-Kolonialisierungsprojekte ein, aber eben auf chaotische, um nicht zu sagen chaosmotische Weise. Die Bewegungen der Kolonialisierung und der De-Kolonialisierung sind in der Gegenwart mit einander verbunden, wenn auch auf die westliche Moderne als kolonialisierende Macht-Matrix bezogen.

Die Opfer-Täter-Dynamik zu bearbeiten und die Agency der Menschen nicht vor dem Hintergrund der dominierenden Diskurse und Praktiken zu refigurieren, sondern in Bezug zu ihren Projekten, die sie selbst gestalten, setzt ihr Recht auf Expression in Gang. Tabus und unterdrückte, wohlmeinende, aber aneignende Kommunikationsformen verlieren ihren unterdrückenden Einfluss. Die Anerkennung der Schuld für angetane physische, psychische, symbolische und environmentale Gewalt (im Sinne der De-Kolonialisierung Gewalt, die Lebensweisen beeinträchtigt und Lebensressourcen zerstört) ist mit der Rückgabe von

Land und der Anerkennung des Wissens und der politischen Artikulationsfähigkeit verbunden.

Der Effekt eines freien Sprechens mit den Projekten, die ich nun darstellen werden, geht von einer Ebene der politischen Agency aus, die unendlich vielfältig sein kann und erst als solche erkannt werden muss, in der Weise des „Zum Sein Gebens". Es wird jedoch deutlich werden, dass die Projekte die Beendigung der Unterdrückung nicht vollenden.

„Ethik der Unvereinbarkeit" und „move to innocence" – der Siedler*innen-Kolonialismus in Nordamerika

Eve Tuck und K. Wayne Yang untersuchen in ihrem Artikel „Decolonization is not a metaphor" (2012) die Dynamik der Unterdrückung der ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas durch Siedler*innen und deren Nachfahren. Die Siedler*innen nahmen den Menschen, die in Nordamerika lebten, zum einen das Land und zum anderen wiesen sie ihnen Land zu, auf das sie sich mit ihrer Lebensweise zurückziehen sollten. Die Bedeutungen von „Land" als Bezugspunkt der Lebensweisen der Kolonialisierten und der Kolonialisierenden sind jeweils verschieden und grundsätzlich unvereinbar. Umso deutlicher wird, dass der Akt des Kolonialisierens mehr ist als das, was man an Materiellem wegnehmen und für sich beanspruchen kann. Er umfasst das Auslöschen einer Lebensweise, einer Kultur und der Menschen, die sich auf ihre Weise miteinander und mit den Prozessen des Lebens verbunden haben.

Die grundsätzliche Unvereinbarkeit und der „move to innocence" bilden die Bezugspunkte, die die beiden Autor*innen, selbst „native Americans", in der De-Kolonialisierungsbewegung für sich und für die Belange der ursprünglichen Bewohner*innen und deren Nachfahren reklamieren. Die Abgrenzung zu anderen Social-Justice-Projekten schärft ihr Profil umso mehr. Sie schreiben:

> Decolonization offers a different perspective to human and civil rights based approaches to justice, an unsettling one, rather than a complementary one. Decolonization is not an 'and'. It is an elsewhere (Tuck und Yang 2012, S. 36).

Der Ort und der Zeitrahmen als Dynamiken der Heterologie sind in den De-Kolonialisierungskonzepten von Tuck und Yang spezifisch auf die Bedeutung von Land bezogen. Dieses Land und entsprechende „Gesetze" sind jedoch, wie Tuck und Yang formulieren, „anderswo"/elsewhere. Wenn man sich auf *postcolonial studies* bezieht und auf eine Theorie des Kolonialismus als historisches

Konzept, wird der Siedler*innen-Kolonialismus, wie er in den gegenwärtigen Strukturen in Nordamerika (weiter-)besteht, verdeckt. Es würde dann keine Möglichkeit mehr geben, eine Analyse- und eine Aktionspragmatik zu erkennen, die die Unterdrückung von Menschen durch eine Gruppe von Menschen, die sich als „überlegen" einstuft, darstellbar macht. Chancengleichheit und Gleichberechtigung würden im Differenzlinien-Dschungel sichtbar bleiben. Der Bezug der Menschen zu Ontologien, Epistemologien und Kosmologien, die spezifisch und gleichwertig sind und Gültigkeit beanspruchen, als Dynamik der Unterdrückung wäre aber unsichtbar und noch weniger wäre zu erkennen, dass in dieser Dynamik in Nordamerika das Land implizit ist.

Menschen, deren Vorfahren aus Afrika kamen bzw. nach Nordamerika gebracht wurden, sind auf die gleiche Weise wie die ursprünglichen Bewohner*innen in die Dynamik Siedler*innen-Sklav*innen-Staat eingeordnet bzw. gezwungen worden. Entsprechend repräsentieren die strukturellen Gefüge Menschen in der Weise, dass alle, die in den USA neu ankommen, die Position der „Siedler*innen" einnehmen, wenn sie entsprechend investieren – sich selbst in das Weiß-Sein zu performieren, wenn das nicht, werden sie illegal gemacht oder in anderen Szenarien als kriminell inszeniert. Auf diese Weise wird ein „Getto-Kolonialismus" aufgebaut. Die Menschen sind gezwungen, „illegal" in Gettos zu leben. Sie verbringen darüber hinaus einen Großteil ihrer Lebenszeit in Gefängnissen oder in Zwangsbeschulung – das, so Tuck und Yang, sind spezifische Strukturen des Siedler*innen-Kolonialismus, die weiterhin Unterdrückung herstellen. Der Druck auf die Gesellschaft, diese unterdrückenden Praktiken aufrechtzuerhalten, ist in den USA enorm. Die Dynamik des Zusammenlebens, die vom Siedler*innen-Kolonialismus geprägt ist, formt auch aktuell noch die Struktur der Gesellschaft. Das kann übersehen werden, weil die indigenen Völker durch Genozid numerisch fast ausgelöscht sind und in den Statistiken in Bezug zu „Minderheiten" oder „at risk"-Gruppen (siehe unten) nur als Fußnoten vorkommen.

Mignolos Kolonialitätskonzept entsprechend ist das, was Eve Tuck und K. Wayne Yang im Rahmen von de-kolonialisierenden Praktiken spezifizieren, Land, Wasser, Luft und die unterirdischen Bodenschätze. Land in dieser Form ist das, was am wertvollsten ist. Hinzu kommt der Bezug zu Land als Sicherung der eigenen Existenz und Zukunft, was dann als Heimat deklariert werden kann. So machten die Siedler*innen das Land der ursprünglichen Bewohner*innen zu ihrem neuen Zuhause und gleichzeitig zur Quelle ihres Kapitals. Dabei wurde die Beziehung der ursprünglichen Bewohner*innen zu ihrem Land unterbrochen.

Die Erkenntnisweise und des Wissens über die Dynamiken des Zusammenlebens von Menschen, Tieren und Pflanzen in den unterschiedlichen Gebieten

Nordamerikas wurde mit der Gewalt der Besiedelung aus ihren epistemologischen, ontologischen und kosmologischen Verankerungen gerissen. Die Verbindung von Lebensweise und Wissen, das als Handlungen und Vermittlung von Kompetenzen bezogen auf das Land weitergegeben wurde, wurde ebenfalls mit den Mitteln physischer und symbolischer Gewalt unterbrochen.

Wo das Land durch die Siedler*innen und deren Ordnung angeeignet und enteignet wurde, entstanden neue Mythen, die nicht die Entstehung der Tier- und Pflanzenwelt und ein Wissen um die Vereinbarkeit von Menschsein und Landschaft erklärten, sondern die Herrschaft der europäisch-stämmigen Menschen, ihrer Prinzipien und ihrer Moral, die sie in Europa erlernt und erfahren haben.

Was für Tuck und Yang in ihrer Darstellung des Siedler*innen-Kolonialismus in Nordamerika wichtig ist, festzuhalten ist, dass diese Gewalt der Aneignung nicht in dem Moment der Ankunft der Siedler*innen und deren Okkupationspraxis stattfand. Der Siedler*innen-Kolonialismus ist entsprechend kein historischer Wendepunkt in der Geschichte Amerikas, sondern er ist eine Struktur, die noch immer und immer wieder ihre Funktion und Geltung auf Kosten der Alterität der Daseine, so würde Guattari (2014, siehe oben) sagen, beansprucht.

Dass Land ein Eigentum von Individuen ist und die Beziehungen zwischen Menschen auf Gewinn und Ausschöpfen von Bodenschätzen ausgerichtet sind, macht diejenigen, die Land besitzen, zu denjenigen, die über den anderen stehen, zumindest in diesem Paradigma. Entsprechend sind epistemologische, ontologische und kosmologische Beziehungen zum Land in Nordamerika und zwischen den Menschen mit dem verlorenen Land verschwunden oder sie wurden – in der zeitlichen Linie einer imaginierten Entwicklung von Wissen – als „vor-modern“ und in Bezug zum Voranschreiten einer Zivilisation als rückwärtsgerichtet eingeordnet. Die ursprünglichen Bewohner*innen wurden als „Wilde“ bezeichnet.

Damit die Siedler*innen sich eine neue Heimat nach ihren Prinzipien errichten können, müssen sie das zerstören und verschwinden lassen, was eine weitere Wahrheit und eine weitere Ordnung als jene darstellen kann, die sie sich vorstellen können, und auch eine Ordnung, die sich auf die Wirklichkeit einer Landschaft bezieht und sich nicht in einer Hierarchisierung von Wahrheit und Wirklichkeit erschöpft. Die ursprünglichen Bewohner*innen stellen in ihren Praktiken, ihren Tänzen und Gesängen, ihrer Art und Weise, zu wohnen und sich zu ernähren, diese weitere Ordnung, die bisher den Siedler*innen nicht bekannt war, dar. Genau das löste Angst bei den Siedler*innen aus und genau das wurde ebenfalls unterdrückt und ausgelöscht. Die ursprünglichen Bewohner*innen standen den Siedler*innen im Weg. Sie mussten zu Geistern einer Vergangenheit gemacht werden oder zu Geistern in einer anderen Dimension, obwohl sie noch

da waren. Insofern mussten sie durch den Tod gehen, um ihre Identität erhalten zu können.[9]

Die ursprünglichen Bewohner*innen erzählen die Zusammenhänge, wie das Land, die Tiere, die Pflanzen und die Menschen entstanden sind. Die Siedler*innen erzählen die Geschichten, wie sie das Land erobert und kolonialisiert haben. Wie sie zu diesem besonderen Platz gekommen sind, wo sie sich schließlich niedergelassen haben, auf der Suche nach einer neuen Heimat, ihrer neuen Heimat, das sind wichtige Bezugspunkte ihrer Identität und wie das Land zu ihrem Eigentum wurde. So beschreiben es Tuck und Yang. Insofern sind die Geschichten der Siedler*innen an ihre/unsere Epistemologie, Ontologie und Kosmologie gebunden wie auch an eine Systematik von Recht, Gesetz und Rechtsprechung. Mit Gesetzen und Politik wurde das Land zum Eigentum, zur Lebensgrundlage und Ressource der Siedler*innen gemacht. Die Gemeinschaften der ursprünglichen Bewohner*innen lösten sich mit ihrer Verbindung zu dem Land, das von den Siedler*innen genommen wurde, auf. Die Tänze und die Lieder, die Rituale und die ethischen Prinzipien, das Aufwachsen der Kinder und deren Bildung waren in eine Lebensweise eingebunden, die mit dem Verlust des Landes als Bezugspunkt verschwand, während eine andere Bildung anhand einer Organisation von Raum, Zeit und Körpern etabliert wurde und bis heute als Zwangsbeschulung von Kindern indigener Völker in den USA, entgegen der allgemeinen Gesetzgebung, bei der es keine öffentliche Schulpflicht gibt, weitergeführt wird.

Offensichtlich wird, von der Darstellung von Tuck und Yang (2012) ausgehend, dass die de-kolonialisierende Analysepraxis nicht damit auskommt, nicht danach zu fragen, was aus den Siedler*innen und ihrer geplanten Zukunft wird. Was würde im Kontext einer De-Kolonialisierung für sie herausspringen?

Das Projekt der De-Kolonialisierung trägt den ursprünglichen Einwohner*innen, deren Souveränität und Zukunft Rechnung. Sie zählen darauf, auf ihre Weise. Die Antwort auf die Frage, was das Projekt der De-Kolonialisierung ihnen bedeutet, kann das freundliche Verstehen seitens der Siedler*innen zum Ziel haben. Vielmehr geht es um ein Verständnis dafür, das Land und die Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen nicht in ein „Gemeinsames" überführen zu können. Die Alterität lässt sich nicht unter einem neuen Recht

[9]Der Film „Die Frau, die vorausgeht" inszeniert über die komplexen Kontexte in der Begegnung einer Frau mit einer Gruppe von ursprünglichen Bewohner*innen die Dynamik der Besiedelung. Aus meiner Sicht handelt es sich um eine ganz neue Form, sie zu repräsentieren, die möglicherweise von der De-Kolonialisierungsbewegung beeinflusst wurde. Die Unvereinbarkeit und die jeweils spezifischen Werte- und Referenzuniversen werden erkennbar gemacht.

und einem neuen Gesetz der Nation und der nationalen Identität und der Bürger*innenschaft zusammennähen, auch nicht in Bezug auf ein universelles Rechtssystem oder besser gerade nicht mit diesem. Man kann sich nicht unter einer Flagge zu einer Koalition vereinigen, wo allein die Interessen der Siedler*innen in politischen Koalitionen repräsentiert werden können. Diese Solidarität der Siedler*innen fühlt sich eher unfreundlich an. Die Siedler*innen hatten seit jeher die Intention, eine neue Heimat auf dem Land zu errichten und ihre Siedler*innen-Souveränität über ihre Gebiete über alles andere zu setzen. Militärische Initiativen und ein Genozid an den indigenen Völkern lassen die Fragestellungen von einem Rechte-Diskurs völlig abdriften. Vielmehr kann der Rechte-Diskurs instrumentalisiert und funktionalisiert werden, um die Unterdrückung der ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas und ihrer Nachfahren weiterhin strukturell zu implementieren, fortzuführen und die eigene Zukunft als Siedler*innen und die der eigenen Nachkommen zu sichern.

Ein Nachfahre der ursprünglichen Bewohner*innen beschreibt in Form eines Gedichts die Situation der (De-)Kolonialisation:

> people forgot how to build canoes
> craig santos perez says of his people, the chamoru from guam/guåhan
> the first contact was very violent
> also:
> when you take away the punctuation
> he says of
> lines lifted from the documents about
> military-occupied land
> its acreage and location
> you take away its finality
> opening the possibility of other futures[10]

Die Praxis, Grenzen auf einem Land zu ziehen, wird durch die kleinen Pünktchen auf der Landkarte repräsentiert. Mit dem Ziehen von Grenzen wird die Zukunft der Siedler*innen gesichert. Eine Nation, eine Regierung, Gesetze und eine Administration werden errichtet. Menschen sind darauf bezogen miteinander verbunden. Zum anderen werden Menschen in Grenzen verwiesen, z. B. in Reservate transportiert. Ihnen wird Bildung aufgezwungen, die darauf ausgerichtet ist, die Gesetze und die Ordnungen zu verstehen und sie mit der ihnen durch die Bildung beigebrachten Vernunft anzunehmen.

[10] https://frantelope.wordpress.com/2012/04/ 25. April 2012; abgerufen: 21.07.2018.

Auch wenn der erste Kontakt zwischen den Siedler*innen und den ursprünglichen Bewohner*innen des Landes sehr gewaltvoll war, wie der Verfasser des Gedichts sagt, so gibt es doch eine Öffnung für andere mögliche „Zukünfte“, wenn die Pünktchen, die die Grenzen darstellen sollen, entfernt werden. Dass es nur um eine Zukunft geht, muss nicht sein. Der Weg in viele mögliche Zukünfte wäre aber noch zu entdecken.

Wie Rechte-Diskurs, Bildung und eben jene Vernunft in den Social-Justice-Projekten zum Tragen kommen und De-Kolonialisierung blockieren, haben Tuck und Yang herausgearbeitet, wie ich im Folgenden darstellen werde:

Der „move to innocence“ wird offensichtlich, wo im heutigen Nordamerika Aktionen für und mit den ursprünglichen Einwohner*innen zu deren „Befreiung“ im gröbsten Sinne stattfinden. Diese Aktionen können allerdings, wie Tuck und Yang schreiben, von den Siedler*innen und deren Nachfahren genutzt werden, um sich von der Schuld erlösen zu wollen, die durch das Okkupieren des Landes, den Genozid an den Völkern von Nordamerika und das Auslöschen des Landes als Kontext der Lebensprozesse an den ursprünglichen Einwohner*innen entstanden ist. Die Siedler*innen und ihre Nachfahren möchten sich mit den Anliegen der ursprünglichen Einwohner*innen und ihrer Nachfahren verbinden, jedoch ohne das Land zurückzugeben. Sie wollen Versöhnung, um es knapp zu sagen, aber nur, um ihre eigene Zukunft zu sichern.

Diese sehr deutliche und widerspenstige Abgrenzung gegen die Befreiungs- und Aktionsmythen der Moderne hilft Tuck und Yang, die Dynamiken begreifbar zu machen, die in den De-Kolonialisierungsprozessen inhärent sind. Es geht um eine Vergangenheit, die ausgelöscht wurde. Es geht aber auch um eine Gegenwart und eine Zukunft, die Kolonialisierung immer weiter andauern lassen. Wird „De-Kolonialisierung“ für welche Befreiungsaktionen auch immer verwendet, wird genau diese Dimension immer wieder, mit jeder metaphorischen Anwendung des Begriffs ausgelöscht.

Sie schreiben, dass es das Ziel ihres Artikels ist, die Lesenden daran zu erinnern, was „unsettling“/unangenehm in Bezug zur De-Kolonialisierung ist. De-Kolonialisierung ist verbunden mit der Repartition von Land und Leben der Ureinwohner*innen. Es ist keine Metapher für andere Dynamiken, wo es um die Verbesserung von Gesellschaft oder Schulen geht.

Die Aneignung des De-Kolonialisierungsdiskurses von der Bildungs-Advocacy und der Lehre an Universitäten, was z. B. durch eine steigende Anzahl von Calls, die zum Schreiben von entsprechenden Artikeln aufrufen, repräsentiert wird, wie „De-kolonialisiere unsere Schulen!“, erstickt den Aspekt der Rückforderung des Landes. „Methoden der De-Kolonialisation“, „De-kolonialisiere das Denken der Studierenden“ – all das lässt aus De-Kolonialisierung eine

Metapher für alles Mögliche werden. Es scheint eine Antwort auf etwas zu sein, ohne dass die Frage entsprechend untersucht oder überhaupt gefunden wurde. Um welche Fragen kann es gehen?

- Wie sind die unterschiedlichen Arten und Weisen der Unterdrückung von Menschen miteinander verwoben?
- Welche Bedeutung hat die Unvereinbarkeit der Lebensweisen von Menschen und dessen, was Land für Menschen bedeuten kann, für die Ermöglichung einer neuen Zukunft?

Wie unterschiedliche Arten und Weisen der Unterdrückung miteinander verwoben sind und wie sie in historische und bestehende Praktiken der Kolonialisierung eingebunden sind, hat Mignolo beschrieben. Auch wie Kolonialisierung ein Prozess ist, um eine dominierende Ontologie, Epistemologie und Kosmologie zu etablieren und alle anderen Dimensionen von Wahrheit und Wirklichkeit auszublenden, abzuwerten, zu ignorieren und als „primitiv" und „wild" zu beschreiben, hat Mignolo untersucht und benannt.

Welche Bedeutung haben De-Kolonialisierung und die beiden oben angeführten Fragen für die Bildungs-Advocacy?

Praktiken der Kategorisierung, der Hierarchisierung und kolonialisierende Subjektivierungsgefüge sind, die Welt umspannend, miteinander verbunden und verbinden Orte und Zeiten miteinander. Das Herstellen von Handel durch die Stabilisierung „einer Welt" scheint ein Gewinn der Moderne zu sein. Doch die Tendenz, alles, was sich die westlichen europäischen Menschen nicht gleichmachen können, zu differenzieren und zu hierarchisieren, begleitet diese Begegnungen im internationalen und globalen Kontext.

Die Dynamik des Siedler*innen-Kolonialismus, die sozialen und politischen Praktiken der Solidarisierung und die Verwendung des Begriffs „De-Kolonialisierung" vor dem Hintergrund der Affekte interessieren Tuck und Yang.

Die Schuld der Aneignung des Landes und des Genozids und die Suche nach Versöhnung mit denen, denen Gewalt angetan wurde, ist mit der Unvereinbarkeit der Existenzweise von Siedler*innen und ursprünglichen Bewohner*innen verbunden. Sie sind weiterhin als Unterdrückende und Dominierende und Unterdrückte und als „Minderheit" deklarierte strukturell und insbesondere, wie Tuck und Yang darstellen, in den Bildungsdiskursen miteinander verbunden.

In ihrer Positionierung verweisen Tuck und Yang nicht auf eine „heile" Vergangenheit, in die sie zurückzukehren wollen und die die Erlösung von den Unterdrückungsdynamiken, denen die ursprünglichen Bewohner*innen ausgesetzt sind, bringen würde. Sie orientieren sich an einer Befreiung der Expression der

ursprünglichen Bewohner*innen. Dass sie artikulieren, und zwar auf ihre Weise, was geschehen ist und was die Kolonialisierung für sie bedeutet, ist ihr Anliegen. Doch letztendlich wird nichts an De-Kolonialisierung passiert sein, wenn nicht das Land zurückgegeben wird. In dieser Konsequenz gestalten sie ihre Reflexion. Sich argumentierend und aktivistisch einen Weg dorthin zu bahnen, ohne die Denk- und Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen zu affirmieren, kann nicht gelingen. Denn die Argumentationslinie, die Kategorisierungen und die Setzungen der Moderne bergen keine Möglichkeit, die Denk-und Lebensweisen anzuerkennen. Außerdem sind in der Moderne keine Artikulationssysteme etabliert, die es ermöglichen würden, von der Unterdrückung der Expression des singulären Erlebens zu sprechen (siehe unten Wittgenstein). Die Falle der Befreiungsdiskurse der Moderne ist dort, wo sie sich lediglich auf das Subjekt der Moderne bezieht und wo sie sich als universell setzt und die Menschen, die unterdrückt sind, in ihren Repräsentationssystemen serealisiert, in dem Sinne, dass die Menschen der indigenen Völker, so verschiedene sie sind und sich benennen und begreifen, alle unter die Kategorie „Indianer" subsumiert werden. Der Selbstausdruck der Singularisierung ist nicht vorgesehen und die Rezeption des Selbstausdrucks geschieht aneignend, anhand der Kategorisierung in Bezug zu den entsprechenden Setzungen.

Was deutlich wird, so stellen es Tuck und Yang dar, ist, wie die Sicherung der Zukunft für das Leben der Siedler*innen und die juristisch und am Liberalismus orientierten Social-Justice-Projekte einer Blockierung der De-Kolonialisierung zuarbeiten und gleichzeitig der Dominanz der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie der Moderne zuspielen.

Es gibt aber auch solche Rechte, die auf Social-Justice-Projekte in einem lokal begrenzten Rahmen bezogen sind. Dort geht es nicht um Prinzipien im Sinne der Moderne, sondern um Ontologien und entsprechende environmentale Dimensionen und Subjektivierungsgefüge, die intentional ausgedrückt werden in einer eigenen Sprache (vgl. Bakhtin 1981). Die Rechte, die nicht auf Nation und Identität der Staatsbürgerschaft bezogen sind, ermöglichen es, Land in einer völlig anderen Ordnung zum Bezugspunkt zu machen. Es handelt sich dabei um lokale De-Kolonialisierungsprojekte der „reinhabitation"/das Land wieder bewohnen, bei denen das ursprüngliche Land seitens der Native Americans wieder belebt wird bzw. die Lebensweise der Native Americans (das ist meine rekontextualisierende Interpretation) belebt wird. Dies sind jedoch „Lebensweise-Rechte", die nicht „bürgerlich" an eine Nation und entsprechend an Grenzen und an Land als Eigentum gebunden sind. Hier greifen ein anderes Rechtssystem und eine andere Vorstellung von Gerechtigkeit. Diese Aspekte von Recht sind singulär und lokal begrenzt bedeutsam. Sie funktionieren nicht universell und können nicht auf andere Situationen übertragen werden. Sie würden sonst wie eine Anordnung oder eine Imitation angewandt werden. Die Artikulationsdynamiken vor Ort

würden unsichtbar bleiben. Für die Transformationen der Dynamiken ist aber eben dieses Feld der Artikulation in Bezug zu den systematischen Praktiken der Unterdrückung bedeutsam. Inspirierend können die Projekte als Ereignisse sein, und zwar hinsichtlich der Prozessualisierung und Komplexifizierung von Situationen, die in die Blockierung geraten sind.

Wenn es nicht um die Rückgabe des Landes, die Befreiung der Artikulation (inhaltlich und expressiv) sowie die Affirmation der Lebensweisen, der Epistemologien, Ontologien, Kosmologien geht, dann würde jede soziale Bewegung, die durch die Solidarität der Siedler*innen und deren Nachfahren mit den Native Americans unterstützt würde, zu einem „move to innocence“ werden. Direkt und indirekt profitieren die Siedler*innen von der Auslöschung und der Assimilation der Völker, die Nordamerika bewohnt hatten. Diese Realität ist für die Siedler*innen schwer auszuhalten. Das Gewicht dieser Realität des Profitierens liegt ihnen als Last auf den Schultern. Das Leiden an der Schuld veranlasst sie, z. B. in Solidaritätsbekundungen Erleichterung zu finden. Dass sie damit die Prozesse der Rehabilitation verzögern oder verhindern, muss diskutiert werden.

Dass die Siedler*innen und deren Nachfahren, wenn sie öffentlich und bei Kampagnen für die Belange der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes eintreten, eine „Bewegung hin zu ihrer Unschuldsdarstellung“ inszenieren, haben Tuck und Yang deutlich gemacht.

„Wir sind ja nicht schuld an Eurer Unterdrückung!“ – „Wir sind ja auf Eurer Seite.“ – „Lebt doch Euer Leben, wie ihr möchtet.“ Der Liberalismus, der mit diesen Verlautbarungen einhergeht, stellt Recht und Freiheit nach den Prinzipien der Moderne in den Vordergrund. Impliziert ist, dass, „wenn Ihr Euch in unser System einordnet, Ihr dann auch von unserem Liberalismus profitiert“. Dieses Bedingungsgefüge ist „unterdrückend“ und sichert den Siedler*innen weiterhin ihre Zukunft, ihre Privilegien, ihr Land und ihre dominierenden Systematiken von Wissen, Wirklichkeit und Wahrheit – gegen ihre eigene Angst, es zu verlieren, und ihre Angst, dass der Prozess der Besiedelung nicht abgeschlossen ist.

Im Unterschied zum Rahmenkonzept des „Anti-Kolonialismus“, der sich auf die Nebenprodukte und die Werkzeuge des Kolonialismus bezieht, um sie als Unterdrückungsdynamiken zu entlarven und zu bekämpfen, wie Rassismus, Sexismus, Heterosexismus und Militarismus, geht es, so wollen es Tuck und Yang verstanden wissen, bei der De-Kolonialisation um eine Rückgabe von Land, Wissen und Lebensweisen. Es geht nicht um eine Einordnung durch Gleichstellungsbeauftragung in ein bestehendes Milieu, das von den dominierenden Bevölkerungsgruppen geschaffen wurde und verteidigt wird, letztendlich mit dem Argument, dass es vernünftig ist und man dazugehören darf. Während sich die klassische Advocacy um Minderheitenschutz bemüht und gleiche Rechte für Alle

einfordert, fordert die Advocacy, wie sie Tuck und Yang in dem Artikel vertreten, die Rückgabe von Land. Es geht nicht darum, einen Anteil an den Privilegien der Mehrheitsgesellschaft zu bekommen. Was Tuck und Yang ebenfalls einfordern, ist das Recht, mit den expressiven Formen von der Unterdrückung, der Gewalt und der Sklaverei zu sprechen, unter der die ursprünglichen Bewohner*innen des Landes seit der Ankunft der Siedler*innen leiden müssen. Für diese Expression entsprechende Aufmerksamkeit zu bekommen und gehört zu werden, ist gar nicht so einfach. Die politische Forderung wird durch die Siedler*innen blockiert.

Tuck und Yang haben den Begriff der „Unschuld" von Janet Mawhinney (1998) herangezogen, um ihre Argumentation zu verdeutlichen. Mawhinney beschreibt Praktiken, die Siedler*innen anwenden, um zu versuchen, sich von der historischen und bestehenden Kolonialisierung abzugrenzen und sich auf eine „Insel" zurückzuziehen, auf der sie sich wie geplant weiterhin mit ihrer eigenen Zukunft beschäftigen können, die sie für sich auf ihre Weise geplant haben. Es bleiben aber affektive Dimensionen unbearbeitet. Es besteht eine Angst, dass der Prozess der Besiedlung noch nicht abgeschlossen ist und ihnen „ihr" Land wieder abspenstig gemacht werden kann. Tuck and Yang schreiben:

> Numerous scholars have observed that Indigeneity prompts multiple forms of settler anxiety, even if only because the presence of Indigenous peoples – who make a priori claims to land and ways of being – is a constant reminder that the settler colonial project is incomplete (Fanon 1963; Vine Deloria 1988; Grande 2004; Bruyneel 2007). The easy adoption of decolonization as a metaphor (and nothing else) is a form of this anxiety, because it is a premature attempt at reconciliation. The absorption of decolonization by settler social justice frameworks is one way the settler, disturbed by her own settler status, tries to escape or contain the unbearable searchlight of complicity, of having harmed others just by being one's self. The desire to reconcile is just as relentless as the desire to disappear the Native; it is a desire to not have to deal with this (Indian) problem anymore (2012, S. 9).

Janet Mawhinney (1998) analysierte die Arten und Weisen, wie weiße Menschen ihre weißen Privilegien beibehalten und reproduziert haben, wobei und indem sie sich gleichzeitig in selbst definierten anti-rassistischen Settings und Organisationen bewegten. Die Praktiken des „Storytelling" und der „Self-Confession" dienen dazu, Geschichten eines persönlichen Ausgeschlossen-worden-Seins mit den Geschichten von strukturellem Rassismus und struktureller Exklusion gleichzusetzen. Mit dem Begriff des „move to innocence" beschreibt Mawhinney die Strategien, sich von dem Verwickelt-Sein in die Okkupation von Land und der Schuld, von den dominierenden Systemen zu profitieren, herauszunehmen. Mawhinney bezieht sich dabei auf die Arbeit von Mary Fellows und Sherene Razack (1998). Sie konzeptualisieren „the race to innocence" als einen Prozess, im

Verlauf dessen Frauen immer mehr glauben, dass es ihr eigener Anspruch an sich selbst ist, sich unterzuordnen, und dass es das Dringlichste ist, diesen Anspruch an sich selbst, sich selbst gegenüber zu erfüllen. Wichtig für diese Frauen sei es, dass sie sich auf diese Weise glauben machen können, dass sie mit der Unterordnung/Unterdrückung anderer Frauen nichts zu tun haben.

In Bezug zu diesem Konzept wird erkennbar, dass die Positionierung von privilegierten Menschen durch sich selbst als Unterdrückte und nicht als Unterdrückende formuliert wird. Andererseits wird postuliert, dass sie selbst keinerlei Erfahrung mit der Macht der Unterdrückung haben. Genau diese Einstellung der weißen Menschen führt sie dazu, in anti-rassistischen Kontexten zu den Menschen zu sagen: „Wir haben keine Erfahrungen mit den Problemen der Unterdrückung, wie ihr sie habt. Also sagt mir, was ich machen soll, ihr seid die Experten.“ Die Erfahrung, die sie als dominierende, privilegierte Gruppe von Menschen haben, weigern sie sich als Erfahrung des „Unterdrückens“ zu kennzeichnen und entsprechend zu handeln. Was sie jedoch tun, ist, sich als lernfähig zu erweisen, die Position der unterdrückten Menschen kennenzulernen und sich anweisen zu lassen, ihnen bei ihren Kampagnen behilflich zu sein. Auf die Privilegien und das Land würden sie aber niemals verzichten. Insofern kann es keine Versöhnung der Unterdrückenden mit den Unterdrückten geben, wenn es nicht die Versöhnung der Gruppe, der sich selbst als überlegen Einordnenden ist, die sich mit dem Verlust ihrer „Supremacy“/Überlegenheit versöhnt.

Insofern, so schreiben Tuck und Yang, ist De-Kolonialisation kein Freudenfest der Vielfalt, sondern anstrengend und unangenehm entlang und quer durch die Linien der Solidarität. Sie beziehen sich auf Fanon, der schreibt: „Decolonization never takes place unnoticed.“ (Fanon 1963, S. 36).

Die Idee der privilegierten Menschen, dass sie sich für einen Gleichstellungskontext starkmachen können, ohne sich selbst in Bezug zu ihrer eigenen Positionierung in der Macht-Matrix des Kolonialismus wahrzunehmen, kommt daher, dass die Analyse von Machtkonstellationen im Liberalismus bereits Normalität hat. Das tun alle, obwohl sie diejenigen sind, die von der Machtkonstellation profitieren und sie erst recht in ihren Analysen, repräsentieren. Die Affirmation als Kartografie der Singularität kann keine Praxis des Liberalismus sein. Es wird wiederum nicht von den singularisierten PositionenExpressionen[11] aus

[11]Ich möchte an dieser Stelle „PositionenExpressionen“ als Konzept einführen, das auf die Situation aufmerksam macht, dass die Expression zum einen von einer bestimmten Positionierung im Machtfeld aus artikuliert wird. Zum anderen wird das Machtfeld dadurch durchkreuzt. Es wird in Bewegung gesetzt, wenn die Dynamiken der Unterdrückung der Sichtweisen, Lebensweisen und des Sprechens in der Artikulation selbst „hier und jetzt“ aufgelöst werden.

gesprochen, vielmehr wird eine (mehr oder weniger paternalistische) Advocacy für die „Unterdrückten" etabliert.

In den Alltag von Bildungsinstitutionen in den USA, so schreiben Tuck und Yang, werden kritische Curricula eingeführt, um über Ungerechtigkeit und Social Justice zu sprechen. Die Fragen danach, was als Lernen und Bildung zählt und was das mit den strukturellen Gefügen und insbesondere den Gefügen der Subjektivierung zu tun hat, werden aber nicht erarbeitet. Es wird „darüber" gesprochen.

Frantz Fanon schreibt in diesem Kontext: „Let us admit it, the settler knows perfectly well that no phraseology can be a substitute for reality." (1963, S. 45).

Welche Effekte welches Wissen hat und wie dominierendes Wissen ein minoritäres Wissen durch Praktiken der Unterdrückung herstellt, wie Menschen im Hinblick auf ihre Lebensweise eingeordnet werden, darüber wird in den kritischen Curricula nicht gesprochen, in keiner Sprache. Mehr noch: Die Siedler*innen-Zukunft wird durch entsprechende Diskurse und Praktiken im Bildungssystem gesichert.

Dass die Rückgabe von Land und die Anerkennung von Lebensweisen im Gegensatz zur „Folklorisierung" anderer Kulturen unterschiedliche Konsequenzen für alle Menschen haben, ist offensichtlich. Welche Konsequenzen das hat, weiß man aber nicht. Das lässt sich nicht deduzieren und kalkulieren. Darüber gibt es kein „Wissen". Es käme auf das Handeln an.

Auf einer Konferenz über Bildungsforschung, so schreiben Tuck und Yang, ist es nicht ungewöhnlich, wenn Vortragende sich, fast nebenbei, auf das Bedürfnis beziehen, Schulen de-kolonialisieren zu wollen oder „de-kolonialisierende" Methoden anwenden zu wollen oder eben das Denken der Student*innen „de-kolonialisieren" zu wollen. Doch haben Tuck und Yang festgestellt, dass sich nur wenige dieser Diskussionen auf eine De-Kolonialisierung beziehen, die die ursprünglichen Bewohner*innen von Nordamerika betreffen. Die Bedeutung der Anerkennung ihrer Rechte und ihrer Souveränität wird gar nicht angesprochen. Auch die Beiträge von ursprünglichen Bewohner*innen zu den Diskursen der Intellektuellen und Aktivisten zu ihren Theorien und Frameworks der De-Kolonialisierung werden nicht erwähnt. Insgesamt wird wenig Bezug zu dem Verb „de-kolonialisieren" als Praxis und konkreter Akt, z. B. in der Administration oder der Rechtsprechung, genommen.

In den Vereinigten Staaten und anderen kolonialisierenden Nationalstaaten hat der Siedler*innen-Kolonialismus die Schule, die Bildung sowie die Forschung über Bildung beeinflusst, wenn nicht sogar grundsätzlich und prinzipiell getragen, schreiben Tuck und Yang. Bildung als „sprechen über" ist entstanden. Eine Form, Raum, Zeit und Körperlichkeit zu orientieren, hat sich nach modernen

Prinzipien ausgerichtet. Tuck und Yang sagen, dass der Rechte-Diskurs und das Management von Bildung zwei einander überlappende Dimensionen sind: Zum einen zeigen sie die Praktiken des Siedler*innen-Kolonialismus auf, im Sinne von Organisation, Governance und Curricula, und ein Messen der Pflicht des Lernens.Zum anderen stellen sie dar, wie die (politische) Anrufung einer diskursiven Vernunft, die in Wissenschaft und als Forschung konstruiert wird, aufgenommen als Daten und Erkenntnisse, (re-) aktiviert wird, um eben jene Praktiken als vernünftig zu erklären und zu rechtfertigen, samt aller dominierender Subjektivierungs-, Wunsch- und Aussagegefüge. Diese können jedoch immer auch den Grundrechten widersprechen. An dieser Stelle würde das Gerechtigkeitsprinzip, wenn die Justiz unabhängig ist, die Dimensionen Recht und Management von Bildung trennen können.

Insofern ist für Tuck und Yang der Unterschied sehr wichtig, den sie zwischen (De-)kolonialisierung und anderen Bewegungen machen, die sich mit der Erfahrung der Unterdrückung auseinander- setzen. Die Verbesserung der Gesellschaft und der Schulen ist etwas, was im Allgemeinen mit De-Kolonialisierenden Praktiken nichts zu tun hat. Offensichtlich treten jedoch die Unterdrückungspraktiken der Kolonialisierung in diesem Rahmen deutlich in Bezug auf die Bildungskontexte, wie sie für die jungen Menschen als Nachfahren der indigenen Völker Nordamerikas spezifisch sind, hervor. In Schule, Recht und Gesellschaft wird die Bedeutung des Landes und des Wissens und der Kompetenzen ausgeblendet, um Management von Raum, Zeit und Körperlichkeit als Grenzen der Bewegungsfreiheit (insbesondere environmental) und in der Bildung zu inszenieren.

Tuck und Yang schreiben: „Ghetto colonialism, prisons, and under resourced compulsory schooling are specializations of settler colonialism in North America; they are produced by the collapsing of internal, external, and settler colonialisms, into new blended categories. This triad of settler-native-slave and its selective collapsibility seems to be unique to settler colonial nations." (2012, S. 17).

In diesem Kontext sprechen Tuck und Yang von einer realen und einer symbolischen Gewalt des Siedler*innen-Kolonialismus, der aktuell besteht. Was bedeutet das in Bezug zu Bildung?

Die „Lehre der Siedler*innen" bezieht sich auf Bürger*innenrechts- und Menschenrechtsbegriffe. Dieser Bezug würde beides signalisieren, eine Aufmerksamkeit auf die ursprünglichen Bewohner*innen des Landes und auf Konzepte und Theorien der De-Kolonialisation in der Ausbildung wie auch in der Bildungsforschung. Jedoch werden Ureinwohner*innen auf die Liste der minoritären ethischen Gruppen gesetzt, um als solche entsprechend Rechte in den Rechtskatalogen zu bekommen. Die Situationen der ursprünglichen Bewohner*innen

des Landes können nicht unmittelbar in den Kontext der bestehenden Diskurse und Rahmenkonzepte aufgenommen werden, auch wenn sie gesellschaftskritisch sind, auch wenn sie anti-rassistisch sind und auch wenn sie sich nicht explizit auf Social-Justice-Diskurse und entsprechende Rahmenkonzepte von Gleichstellung beziehen. Es ist kein „theoretischer" Diskurs, der geführt und strukturiert werden muss, sondern eine Affirmation der Lebenspraxis, und das konkret auf das Land bezogen – und das kann nicht repräsentiert werden. Daher verweist das *Manifesto* (siehe oben) auch konsequent auf die Bedeutsamkeit, eine Sensibilität für Artikulationsdynamiken und expressive Kontexte zu entwickeln, die über das, was als diskursiv etabliert ist, hinausgeht.

Das „sich-unschuldig-Machen" seitens der Siedler*innen-Wissenschaftler*innen lässt sich auch in den Praktiken erkennen, in Bezug zu denen Bildungsforscher*innen und Sozialwissenschaftler*innen Angehörige der indigenen Völker repräsentieren: Sie zählen und kodifizieren die ursprünglichen Bewohner*innen je nach statistischer Fragestellung. Die Art und Weise, wie sie in den Untersuchungen inkludiert und zwar serealisiert unter einem Begriff als „Indianer" auftauchen, entspricht geradezu einer Disinklusion. Schließlich werden ursprüngliche Bewohner*innen in den Statistiken meist nur als Fußnote erwähnt.

In vielen Untersuchungen der Bildungsforschung erscheinen die Angehörigen der indigenen Völker als „vulnerable" oder „at risk". Dahinter erkennen Tuck und Yang wiederum einen „settler's move to innocence". Als „at risk"-Anteil der Bevölkerung werden die Schüler*innen und deren indigene Familien an der Grenze zu deren eigener Auslöschung positioniert. Ihnen wird der Wille zu kultureller und ökonomischer Teilhabe abgesprochen. Es wird erklärt, dass sie selbst-destruktives Verhalten zeigen und entsprechend ihre Schulkarrieren abbrechen und sich kaum nahtlos in die ökonomischen Strukturen einfügen lassen würden. Als Anwält*innen möchten die Siedler*innen-Wissenschaftler*innen für die Belange der „Minderheiten" eintreten, gefährden durch die essenzialisierenden Zuschreibungen jedoch wiederum die Souveränität der Menschen, die sie in Bezug zu ihren Strukturen als indigene Völker Nordamerikas mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen als „able", „capable" etc. erkennbar machen würden, wenn auch an die Ränder der gesellschaftlichen Diskurse und Praktiken gedrängt. Schließlich wird das Ausradieren oder Einzäunen ihrer Existenzweisen innerhalb des Siedler*innen-Nationalstaats dadurch verdeckt, dass sie dann doch als Teil der „allgemeinen" Bevölkerung, wenn auch als Minderheit und mit einem Stigma „at risk" markiert, in den Statistiken und Bildungsprogrammen auftauchen.

Tuck und Yang betonen, dass auch, wenn es bekannt und verifiziert ist, dass junge Menschen der indigenen Völker Zugang zu persönlichem und

akademischem Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft der USA haben können, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Sprache von Zuhause zu sprechen und Unterricht in dieser Sprache zu erhalten, dennoch das Vorurteil bestehen bleibt, dass sie Bildung als Chance für sich nicht anerkennen könnten. Meist werden die Schüler*innen ausschließlich in englischer Sprache unterrichtet. Hierin sehen die Autor*innen eine strukturelle Barriere durch das nationale System. Ebenso darin, dass die Lehrer*innen oftmals keine Ahnung von der Lebensweise und dem Gemeinwesen der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes und ihrer Nachfahren haben.

Sicherlich würde das Wissenssystem der indigenen Völker das Curriculum erweitern und den Unterricht verkomplizieren (vgl. McCoy et al. 2014). Es geht auch um Inhalte, die weit über das disziplingebundene Wissensfundament von Siedler*innen und deren Nachfahren hinausreicht. Möglicherweise, das lässt sich in Bezug zum zweiten De-Kolonialisierungsprojekt vermuten, geht es auch um einen anderen Komplex von Wahrnehmung und Bedeutung, die Wahrheit und Wirklichkeit, die über die Moderne als Rahmenkonzept hinausgehen, erkennbar machen. Die Art der Vermittlung und die Organisation von Raum, Zeit und Körperlichkeit in den Schulen werden jedoch genau auf die Wahrheit und Wirklichkeit der Moderne begrenzt.

Tuck und Yang führen an, dass es gerade die Schulen sind, auf die die Schüler*innen aus den Gemeinschaften der ursprünglichen Bewohner*innen gehen, die von der staatlichen Kontrolle der Schulbehörde am meisten ins Visier genommen werden. Die Umsetzung der staatlichen Lehrpläne und die Didaktik der Vermittlung werden seit den „No-Child-Left-Behind“- Verordnungen sehr strikt gehandhabt. Diese Anordnungen der Schulbehörde vermögen es gerade nicht, den Schüler*innen inspirierende, bedeutungsvolle und relevante Bildung zu vermitteln. Außerdem wird die Souveränität der indigenen Völker dadurch noch weiter unterminiert, wenn die Bildung ihrer Nachfahren mit den Mitteln der Kontrolle „kolonialisiert“ wird.

„Urban education“, die Bildung in Großstädten, ist ein Begriff, um die Beschulung von Schüler*innen afro-amerikanischer Herkunft zu titulieren, die in Gettos wohnen und den Großteil derer ausmachen, die in die vom Staat getragenen öffentlichen Schulen gehen. Die Ressourcen der Schulen sind sehr begrenzt und die Schüler*innen kommen aus Stadtteilen, die von Armut geprägt sind. Die Idee, dass mit Urban Education eine Bildung ermöglicht wird, die den jungen Menschen hilft, sich akademisch zu entwickeln, lässt die Dimension außer Acht, dass die Eltern, wenn sie nicht die Armut bewältigen müssten, sehr viel mehr Kraft für das Miteinander mit ihren Kindern hätten und so deren Bildung unterstützen könnten. Dazu müsste das Einkommen der Familien aufgestockt

werden. Doch in den USA besteht dieser Mythos, dass ausschließlich Bildung zu individualisierendem und individualisiertem ökonomischen Erfolg beiträgt. Strukturelle Dimensionen werden aus dem Kalkül ausgeklammert.

Doch auch in Bezug zu diesen Schüler*innen in den Großstädten, deren Leben und das ihrer Eltern vom täglichen Kampf um das finanzielle Überleben geprägt ist, stellen Native Americans und indigene Völker aus Alaska die Fußnote dar, die in den Statistiken, wenn überhaupt, als Bestandteil einer Minorität der „vulnerable groups" Erwähnung findet. Doch im Grunde, darauf weisen Tuck und Yang hin, ist alles, was Land in Nordamerika ist, eben auch die Großstädte, „native land". Entsprechend wäre es logisch, dass in der „Urban Education" die Grundlagen der „urban" land-pedagogy unterrichtet werden müssten. Bisher wird „land-pedagogy" nur in Reservaten gelehrt. Dabei geht es darum, die Dynamiken der Kolonialisierung und den Bezug zum Land als Ontologie, Epistemologie und Kosmologie in Bezug zur eigenen Lebenssituation zu begreifen. Indigene Politik im Kontext eines Siedler*innen-Kolonialstaates ist eine Thematik, die sowohl in der Bildung in den Reservaten wie auch in den Städten relevant ist und nicht nur, wenn Kinder anwesend sind, deren Ahnen die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas sind.

In den Großstädten werden vorwiegend die Schüler*innen afro-amerikanischer und lateinamerikanischer Herkunft wahrgenommen und deren Vulnerabilität anhand von Bildungskonzepten in Bezug zu den ökonomischen Strukturen konstruiert. Faktisch geschieht es aber, dass, auch wenn zwei Drittel der ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas bzw. ihrer Nachfahren in den USA in Großstädten leben, sie im Kontext von „Urban education" unsichtbar bleiben. Das hat wiederum zur Folge, dass die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas bzw. ihre Nachfahren, die in den Großstädten leben, viel weniger staatliche Unterstützung für Bildung, Gesundheitsvor- und -fürsorge bekommen als diejenigen indigenen Amerikaner, die in den Reservaten leben.

Deutlich wird, dass die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas nur dadurch erkennbar werden, dass sie in den Reservaten leben. Ihre Situation, dass sie als „native Americans" aufwachsen, wird in Bezug zur Integration in die dominierende Gesellschaft jedoch individualisiert. Sie müssen sich in den Kontexten der Bildung und Ausbildung bewähren, um die Zertifikate zu erwerben, die eine Teilnahme am ökonomischen System ermöglichen. Sie können sich nicht in Bezug zu ihrer Ontologie, Epistemologie und Kosmologie bewähren, um eine Ausbildungsanerkennung durch die dominierenden Ordnungen zu bekommen. Was als zukunftsorientierte Ausbildungsstruktur auf unterschiedlichen Ebenen der Sicherung des Aufwachsens der Generation der jungen Menschen gilt, bleibt auf die ökonomische Struktur der Mehrheitsgesellschaft bezogen.

Was Tuck und Yang als „ethic of incommensurability“/Ethik der Unvereinbarkeit benennen, bedeutet, dass es anerkannt wird, dass es – im Sinne der Ökosophie – eine Alterität gibt. Diese Alterität wäre im Sinne von Guattari (2014, siehe oben) kein „Othering“ und kein Bezugspunkt für „Ausschluss“, sondern ein Bezugspunkt für Transformation. Das Bedeutsame an der Unvereinbarkeit von Ontologie, Epistemologie und Kosmologie ist die Erweiterung von Möglichkeiten, sich eine Zukunft, eine neue Zukunft, mehrere Zukünfte vorstellen zu können, ohne sie schon geplant und gesichert zu haben.

Tuck und Yang betonen, dass im Rahmen des Minoritätsparadigmas bisher wichtige Arbeit geleistet wird, um die Symptome des Kolonialismus zu untersuchen, wie Armut, Wohnungslosigkeit, Kriminalität, geringe Lebenserwartung, kultureller Genozid etc. Die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas bzw. ihre Nachfahren tauchen dort allerdings nur als „und“ auf oder in einer Liste als Illustration der vielen Formen des Ausschlusses. In Bezug zur Ethik der Unvereinbarkeit muss auch hier spezifischer reflektiert werden.

Diese Akte des Einschlusses bzw. der Disinklusion in die Statistiken durch eine zahlenmäßige Repräsentation eignen sich die Souveränität der ursprünglichen Bewohner*innen an. Arten und Weisen von Wissen und Erkenntnis werden sich durch entsprechende kategorisierende Konzepte angeeignet wie auch Arten und Weisen zu sein, indem kollektive Stammesidentität als ethnische Identität in den Diskursen und sozialen Praktiken zum einen individualisiert und zum anderen als politischer Status in Bezug zu Diversität verallgemeinert wird.

Aus einer modernen Perspektive geht es bei dieser Diversität um numerische Ungleichheit, zum Beispiel eine Kluft in Bezug zu bezahlter Leistung, so Tuck und Yang. Es erscheint in den Statistiken, dass diese Menschen nur 99 % des Wohlstands im Vergleich zu den Bewohnern der Metropolen erreichen. Die Besonderheiten der ursprünglichen Bewohner*innen, was Daten zu Gesundheit und Bildung betrifft, lassen sich nur schwer zusammenstellen und in den Kontext der Strategien der Öffentlichkeitsarbeit und Versorgung der Bevölkerung einbeziehen, weil die Menschen sehr heterogen sind und an vielen Orten leben. Sie stellen statistisch auch viel kleinere Gruppen dar im Vergleich zu anderen „at risk“ gesetzten Gruppen, wie Einwanderer*innen aus Lateinamerika und Menschen, deren Vorfahren als Sklaven vom afrikanischen Kontinent nach Nordamerika gebracht worden sind. Da sie nicht wahrgenommen werden, ist ihr Einfluss auf die Strategie der Politik entsprechend gering. Als Minorität werden sie in einer Mehrheitsdemokratie übersehen.

Im Rahmen der Untersuchungen zu Bildungsungleichheit tauchen die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas nur als Fußnote auf. In der Fachliteratur zur Erforschung von Thematiken zu Unterricht und Lernen in der Schule

werden sie als „unterrepräsentierte Minorität" in der höheren Ausbildung geführt. In der Literatur zur „Repatriierung" steht nicht die Dynamik einer Zukunft im Mittelpunkt der Reflexion, sondern die Bewältigung der Vergangenheit durch die Siedler*innen, die sich mit ihrer Schuld auseinandersetzen und mit der „white harm reduction", der Reduktion des Schadens, der durch die Siedler*innen verursacht wurde. Das, was weiße Menschen in ihrem Anspruch auf Überlegenheit anderen Menschen angetan haben, wird von ihnen diskursiv entsprechend ihrer Positionierung der Aneignung aufgearbeitet.

Von der Moderne und ihren konstruktiven und dekonstruktiven Narrativen ausgehend sensibel und ihrer selbst und ihrer Positionierung bewusst zu sein, erhöht die Reputation der Professionellen, die sich auf diesem Gebiet forschend und lehrend betätigen. Das nutzt jedoch vor allem den Siedler*innen und ihren Nachfahren. Sie tun sich hervor, gestalten mit dem Thema ihre Karrieren und sie zeigen, dass sie die ursprünglichen Bewohner*innen nicht vergessen. Auf diese Weise tun sie aber nichts anderes, als sich an der Herstellung ihrer Unschuld abzuarbeiten und Ordnungen nach den modernen Prinzipien zu stabilisieren. Sie bleiben auf sich selbst und ihre Positionierung bezogen. Die Komplizenschaft mit dem andauernden Siedler*innen-Kolonialismus bleibt bestehen. Deren Land und Zukunft wird gesichert. Der Versuch, sich unschuldig zu geben und für sich selbst mit sich selbst Versöhnung zu suchen, ist jedoch nur als Form der Kolonialisierung unterschiedlich, die Intention ist die gleiche. Eine solche Rekapitulation in Bezug zur eigenen Positionierung und in Bezug zur Etablierung einer Sensibilität für die Situation der Positionierung rüttelt in dem politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Geflecht der Besiedelung des von den Ureinwohner*innen bewohnten Landes niemanden wirklich auf oder beschämt.

Sicher sind das wichtige Ziele, die mit der „De-Kolonialisierungsmethapher", um mit Yang und Tuck zu sprechen, erreicht werden sollen. Social Justice als Bewegung und eine kritische Methodologie in der Wissenschaft verweisen darauf, Ansätze der Dezentrierung der dominanten Perspektiven und Diskurspraktiken zu entwickeln. Diese Ziele sind, so Tuck und Yang, mit dem, was sie im Folgenden weiter ausführend als (De-)Kolonialisierung im Kontext von Settlement verstehen, jedoch nicht vereinbar. Ihrer Meinung nach ist der Siedler*innen-Kolonialismus mit der Triade *Siedler*in-Ureinwohner*in-Sklav*in* verbunden. Das Begehren nach De-Kolonialisierung seitens der Weißen, nicht Weißen, der Migrant*innen als postkoloniale Diskurspraktiken und Praktiken der Befreiung und Emanzipation kann entsprechend dem, was „resettlement", „reoccupation", „reinhabitation" fordert, nicht analysiert werden. Werden diese Diskurse und Praktiken darin eingeordnet, so die These von Tuck und Yang, dann

wird der Siedler*innen-Kolonialismus weiter fortgesetzt. Der Einschnitt, der die Triade beenden soll, wird entsprechend nicht ausgeführt.

Für Tuck und Yang bedeutet es, dass die Fußnoten, Kommas und Apostrophe und sonstige ausschließenden Schreibweisen und Repräsentationen aufgegeben werden müssen. Sie stellen Versuche der Siedler*innen und von deren Nachfahren dar, sich um Versöhnung zu bemühen und sich gegenüber der Gewalt, die den ursprünglichen Bewohner*innen angetan wurde, als unschuldig zu erweisen. Schließlich geht es den Siedler*innen in unterschiedlichen Praktiken und Diskursen darum, Land auf der Basis der Sicherstellung ihrer eigenen Zukunft als Bezugspunkt einer Solidarität und eines gemeinsamen Interesses zu etablieren.

Tuck und Yang bringen es auf einen Punkt, der verunsichernd für die Siedler*innen ist:

> To fully enact an ethic of incommensurability means relinquishing settler futurity, abandoning the hope that settlers may one day be commensurable to Native peoples. It means removing the asterisks, periods, commas, apostrophes, the whereas's, buts, and conditional clauses that punctuate decolonization and underwrite settler innocence. The Native futures, the lives to be lived once the settler nation is gone – these are the unwritten possibilities made possible by an ethic of incommensurability (2012, S. 36).

Gerade diese „Ethik der Unvereinbarkeit“, die eine Herausforderung darstellt und nicht eine Dominanz und Unterwerfungs-, Befreiungs- und Gerechtigkeitsstrategie, steht den gängigen Praktiken und Diskursen von Social Justice diametral entgegen (vgl. Fellows und Razack 1998; Razack 2007).

Hier setzten Tuck und Yang wiederum die herausfordernde Fragestellung danach an, ob es hier seitens der Siedler*innen um ein Interesse, ein freundliches Verstehen und letztendlich um einen Versuch geht, Versöhnung dadurch zu finden, sich aus einer Schulddynamik herauszunehmen und die eigene Zukunft ungestört fortzusetzen, und das wiederum auf Kosten der Menschen, deren Lebensweisen und deren Ontologie aus dem öffentlichen Bildungskontext herausdividiert werden.

Was ist daher so wichtig an der Konzeption von De-Kolonialisierung in Bezug zur konkreten Situation von Menschen?

Die Siedler*innen erwarten, dass sie auch durch die offerierten Bildungsangebote für die ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas „versöhnt“ werden. Im Referenzuniversum der Aufklärung und in entsprechenden Mustern von Emanzipation und Bildung gelangt man jedoch nicht auf diese Ebene, die es ermöglicht zu begreifen, dass es einen spezifischen Bezug zu Land und Sein gibt.

Warum das mit dem Zuhören so schwer ist, hängt damit zusammen, dass die Siedler*innen eine Versöhnung und Vereinbarkeit mit ihren Referenzuniversen erwarten, insbesondere auch in Bildungsangeboten.

Eve Tuck hatte bei einem Symposium über die Bedeutung der künstlerischen Bildung in den USA gesprochen. Sie hat die These aufgestellt, dass die künstlerische Bildung historisch gesehen jegliche Aufmerksamkeit für die Analyse des Siedler*innen-Kolonialismus ausgeschlossen hat. Insofern hat sie argumentiert, dass die Kunsterziehung komplizenhaft dem Siedler*innen-Kolonialismus zugearbeitet hat und mehr noch, durch die Komplizenschaft haben die Projekte der künstlerischen Bildung so etwas hergestellt, wie „die Siedler*innen in Bezug zu dem Land, das sie okkupiert haben, indigen zu machen".

Die Zuhörenden waren von diesem Gedankengang inspiriert, sie murmelten in Zustimmung. Eve Tuck hat dann so langsam realisiert, dass sie versucht hatte, etwas zu sagen, was mit der Ethik der Zuhörenden nicht vereinbar war. Die Zuhörenden hatten von Eve Tuck erwartet, dass sie sagt, dass das gut ist, wenn die Siedler*innen bzw. deren Nachfahren indigen gemacht werden durch die Kunsterziehung. Eve Tuck wurde komplett missverstanden. Viele Zuhörenden haben aufgenommen, dass es ein wichtiger Teil der Kunsterziehung sei, den Siedler*innen beizubringen, indigen zu sein, und dass das etwas Wunderbares, Lohnendes und Erbauliches ist. Eve Tuck wollte das Problematische daran darstellen, dass der Siedler*innen-Kolonialismus noch Möglichkeiten für weitere Akte der Auslöschung der Ontologie, der Epistemologie und der Kosmologie der indigenen Völker parat hat und dass dies eine gegenwärtige und andauernde Form der Struktur des Siedler*innen-Kolonialismus ist. Das konnte aber gar nicht transportiert werden.

Insofern sehen es Tuck und Yang als de-kolonialisierende Praxis an, dass sich die Siedler*innen-De-Kolonialisation nur im Kontext der „Ethik der Unvereinbarkeit" artikulieren lässt. Es geht nicht um das Versprechen von Freiheit und Gleichheit nach der Vorstellung von Freiheit in der Moderne und es geht auch nicht um Land als Eigentum, das mit Privilegien und kapitalistischer Ressourcenpolitik zu tun hat. Die Mittel, die Lebensweisen und die Bedeutung von Land zu begreifen, können nicht von der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie der Moderne hergeleitet werden. Durch andere Mittel, möglicherweise ästhetische Prozesse, jedoch nicht durch den etablierten Kunstunterricht, wie ihn Tuck kritisiert hat, können neue Kontexte der (De-)Kolonialisierungsdynamiken gestaltet werden.

Was deutlich ist, und das ist der Kern der Ethik der Unvereinbarkeit, wie ich ihn begreifen würde, ist, dass das, was De-Kolonialisierung bedeutet, das Land

und die Lebensweise der Siedler*innen und von deren Nachfahren durchkreuzt. Die De-Kolonialisierung hinterlässt eine Spur im Leben aller Menschen.

Entsprechend, so Tuck und Yang, bedeutet die De-Kolonialisierung in Bezug zum Kontext des Siedler*innen-Kolonialismus die Repatriierung des Landes und gleichzeitig das Anerkennen der Art und Weise, wie das Land und die Beziehung zu diesem Land seit jeher auf eine spezifische Weise verstanden und auf eine spezifische Weise verkörpert werden. Es geht um das Land als Lebensprozess und darauf bezogene Subjektivierungsgefüge. Es geht nicht um eine „Metapher“ für eine Lebensweise, eine Einstellung zur Natur oder einen Glaube. Symbolisch Land zurückzugeben und Reservate zu errichten, wo die Nachfahren der ursprünglichen Bewohner*innen ihren „Ritualen“ nachgehen können, unterschlägt das Wissen und die spezifischen Zugänge zur Erkenntnis der Lebensprozesse von Land, Pflanzen- und Tierwelt und der Kreativität von Menschen. Das Wissen über Produktion und Handel in Bezug zu Land dominiert und unterdrückt weiteres Wissen, das nicht kapitalisiert und auch nicht „modernisiert“ werden kann.

Mit der Ent-Metaphorisierung des Konzepts der De-Kolonialisation gelingt es Tuck und Yang, das Rahmenkonzept in Bezug zum gegenwärtigen Zusammenleben und zu Diskurs und Praxis von Bildung und Social Justice zu setzen. Um von der De-Kolonialisierung abzulenken und das Rahmenkonzept zu zerstreuen, gibt es die Bewegungen, sich unschuldig zu machen. Das Rahmenkonzept hilft Tuck und Yang, ungeduldiger zu sein miteinander und z. B. im Diskurs. Sie hoffen, dass sie weniger bereit sind, wie sie schreiben, lediglich Gesten und halbe Schritte zu akzeptieren, und klarer darin, die Akte des „Sich-unschuldig-Machens“ als unangenehm zu empfinden und zurückzuweisen.

Es lassen sich Aspekte des De-Kolonialisierungsprojekts erkennen, die unangenehm sind, mit Vorbehalten behaftet und mit Unwohlsein verbunden. Sie können weder in gegenwärtigen Situationen Versöhnung ermöglichen noch zukünftige Konflikte verhindern. Es gibt, so Tuck und Yang, solche Aspekte, die sich nicht von Menschenrechten oder Bürger*innenrechten aufnehmen lassen, auch nicht in dem spezifischen Kontext, in dem Menschen- und Bürger*innenrechte in der Bildung als Inhalte vermittelt und als Chancengleichheit im Sinne des Zugangs zu Bildung umgesetzt werden. Eine Versöhnung, die auf verschiedenen Ebenen inszeniert werden kann, wird sich immer darauf beziehen, die Normalität der Siedler*innen zu retten und insbesondere die Zukunft der Siedler*innen zu sichern, so die These von Tuck und Yang. Dass es eine Unvereinbarkeit gibt, eine Alterität, die bleibt, ist wichtig. In welche Weise sie mit Tansformationsprozessen verbunden ist, hängt mit der Potenzialität von Gemeinschaften zusammen eine Sein, jenseits der Normativität der Ideale der Moderne affirmieren zu können.

Auch wenn die Social-Justice-Diskurse und -Bewegungen, die Klassifizierung und Hierarchisierung, die sich implizit in den Gleichstellungsgesetzen zusätzlich zu den sozialen Praktiken des Ausschlusses und der westlichen „Supremacy“ im Sinne einer performierten Überlegenheit in den Gesetzesvorlagen verdoppeln, abgeschafft worden sind, bleibt diese Alterität auf der Ebene mentaler, sozialer und environmentaler Praktiken und in Bezug zur Ontologie, Epistemologie und Kosmologie als Dynamik einer möglichen Transformation bestehen. Das Erklären von Lebenszusammenhängen und die Praktiken, um sich an die Prozesse des Lebendigen anzuschließen, sind im Kontext der dominierenden Diskurse der Moderne und ihrer Verankerungen in Normen, Bildung, Politik, Rechtsprechung, den Sozial- und Lebenswissenschaften etc. nicht zu repräsentieren. Eine Erweiterung der Ontologie wird angeregt.

Die Loslösung von der Macht-Matrix des Kolonialismus ist verbunden mit der Infragestellung der Moderne und deren implizierter Überlegenheit. Den Akt der Zurückweisung der dominierenden Sprachen und Lebensweisen durch die Menschen, die Kolonialisierung erleben, als heterologisches Konzept zu diskutieren (siehe oben), wie ich es vorgeschlagen habe, bedeutet eine Loslösung von einem gegenhegemonialen Verständnis, das seinen Sinn in Bezug zur Macht-Matrix herleiten würde. Die Koexistenz von Alternativen ist eine Zieldimension, die in der De-Kolonialisierungsbewegung ansetzt. Möglicherweise kann eine Koexistenz nicht ohne gegenseitigen Effekt bleiben, wenn auch auf einer Ebene, die nichts mit der Deutungshoheit und der Überlegenheit der Moderne und nichts mit einer gegenhegemonialen Mission zu tun hat. Die Verbindung ist daher nicht über eine Vereinbarkeit und ein universelles Schema strukturiert. Der Siedler*innen-Kolonialismus und die De-Kolonialisierungsprozesse bringen es mit sich, dass alle aus der Spur gerissen werden.

Die historische Form und der Inhalt der De-Kolonialisierungsprozesse entstehen aus den lokalen Ereignissen und den Bewegungen heraus, die Menschen in ihren unmittelbaren existenziellen Zusammenhängen in Gang setzen. Diese Singularität, wie Guattari es beschreiben würde, hat Methode. Die Rezeption und der Anschluss an die Praktiken und die Diskurse sind eine Herausforderung, weil es nicht um ein Verstehen gehen kann. Die „Ethik der Unvereinbarkeit“, wie Tuck und Yang sie in ihrem De-Kolonialisierungsansatz aufgenommen haben, kann neue Referenz- und Werteuniversen ins Spiel bringen. Die Zugänge zu den Erkenntnissen über die Gefüge des Lebens werden durch den De-Kolonialisierungsprozess erweitert. Offensichtlich erzeugen die Prozesse selbst andere Felder der Transformation.

De-Kolonialisierung des ökologischen Sensoriums – Involution und Evolution jenseits der Excel-Tabellen

Bei der Erforschung eines Eichen-Savannen-Parks in Toronto haben Natasha Myers und Ayelen Liberona (Myers 2017) eine Forschungspraxis entwickelt, um einen sensorisch-perzeptiven, environmentalen Bezug zu „Land" herzustellen. Wie im vorherigen Projekt (siehe oben, Tuck und Yang 2012) steht „Land" für etwas anderes als Besitz und Ressource für Waren und Handel. Es stellt einen Bezugspunkt dar, in dem die Lebensprozesse mit den Menschen, die ursprünglich das Land bewohnt haben, gekoppelt sind. Diese Dimension erschloss sich den WissenschaftlerinnenKünstlerinnen, als sie über einen Zeitraum von zwei Jahren in Dynamiken der Eichen-Savanne involviert waren. Eine Sensibilität für den Kontext des Parklands entstand, indem aisthetisch-ästhetische Referenz- und Wertuniversen, wie ich es in Rekurs auf Guattari (siehe oben) nennen würde, erlebt und mit dem Medium Kamera in stillen und bewegten Bildern geformt werden konnten.

Myers und Liberona haben ihre Forschung zu einem Zeitpunkt angesetzt, als das Parkland intensiven Arbeiten einer ökologischen Restaurierung unterzogen wurde. Es stellt eines der letzten Gebiete dar, wo die uralten Eichen-Savannen, die seit vielen Jahrhunderten die Vegetation der Region ausmachten, erhalten geblieben sind. In der Gegenwart, in der die Forschung stattfand, drohte der Savannen-Wald seine Besonderheit zu verlieren.

Der Titel ihres Artikels lautet „Ungrid-able Ecologies: Decolonizing the Ecological Sensorium in a 10,000 year-old NaturalCultural Happening"/auf Deutsch beschreibend übersetzt bedeutet es: Ökologie, die nicht in Rastern eingeordnet werden kann: De-Kolonialisierung des ökologischen Sensoriums in einem 10.000 Jahre alten NaturKultur-Ereignis (2017).

Dass ihre „Ökologie" nicht in Excel-Tabellen darstellbar ist, erleben sie in Bezug – oder als Gegenwelt – zum Restaurationsprojekt des Parklands. Als Projekt der De-Kolonialisierung deklarieren sie ihre Forschung, weil die Gewalt der Kolonialisierung und die Unterdrückung der ursprünglichen Bewohner*innen für sie in den Momenten wahrnehmbar wurden, als sie die Koppelung, wie Maturana und Varela (1984) es nennen würden, zwischen deren Leben und dem Land mit ihrem Sensorium aufnehmen konnten. Das Ereignis, das die Savanne hat entstehen lassen, liegt vielleicht 10.000 Jahre zurück. Es ist ein Ereignis der Entstehung, ein Schöpfungszustand, der für die Vegetation gestaltend war und immer wiederkehrte. In den Rhythmen, die sich im Zusammenleben der Menschen miteinander und an diesen Orten ausbreiteten, etablierten sich eine spezifische Vegetation und auch eine bestimmte Lebensweise der Menschen.

Dieses Ereignis, es ist die Art des Umgangs mit dem Feuer, wie ihn die ursprünglichen Bewohnerinnen des Landes pflegten, fehlt nun. Das Wissen um dieses Ereignis und seine Bedeutung wie auch das Wissen um den Verlust der Erneuerungsprozesse der Vegetation durch das Leben, das Wissen und die Kompetenz der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes, stellt, so Myers ein ebenso robustes Wissen dar, wie es in der Wissenschaft begründet ist. Allerdings leitet es sich nicht von einer universellen Wahrheit ab und es ist nicht anthropozentrisch orientiert (vgl. Barad 2008).

Die Moderne, ihre Wissenschaft und ihre Bildung prägen das Sensorium der Wahrnehmung von sich selbst und der Welt. Insbesondere die Aufmerksamkeit für das Miteinander und die Körperlichkeit werden, wenn nicht unterdrückt, dann aus dem Kontext von Wirklichkeit, Wahrheit und Diskurs herausgehalten. Die Moderne agiert anhand von Machtstrategien, die es durchsetzen, dass das moderne Wissen und seine Prinzipien anderes Wissen dominieren. Im Kontext des Savannen-Wald-Projekts wird deutlich, dass die Kolonialisierung Nordamerikas durch die Siedler*innen mithilfe der Strategien der Moderne das Wissen und die Lebensweisen der ursprünglichen Bewohner*innen nicht nur dominiert, sondern komplexe Bezugssysteme der Existenz und der Lebensprozesse völlig übersieht. Diese „Blindheit" zu erkennen, ist das, was Myers als das Politische ihres Projekts beschreibt. In ihrem Projekt hat sich ein ganz anderes „Sehen" etabliert.

Das Wissen in ihrer Forschung, das in Bezug zur Vertreibung und Unterdrückung der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes durch die Siedler*innen Sinn ergibt, lässt eine andere Ökologie entstehen als die, auf die zur Restaurierung des Waldes rekurriert wird. Dass die Restaurierung des Waldes unpolitisch sein kann, würde Myers bestreiten. Eine koloniale Ökologie präsentiert sich jedoch entsprechend der Logik der Wissenschaften und der Einforderung ihrer Dominanz als „unpolitisch".

Das Restaurationsprojekt ist am Ergebnis der Erhaltung der Eichen-Savanne interessiert. Dieses Projekt ist ökologisch in dem Sinne, als die Auffassung von Natur und der Eingriff des Menschen in die Natur nach der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie der Moderne ausgerichtet sind. In diesen Referenz- und Werteuniversen lassen sich die Prozesse nicht repräsentieren, die die Savanne haben entstehen lassen und die sich mit den Menschen, die sie bewohnt haben, erhalten lassen. Eine am Reißbrett geplante Intervention zur Erhaltung der Vegetation schließt systematisch die Vergangenheit, die vielen Jahrhunderte und die Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen wie auch die Wahrnehmung der Kolonialisierung und ihrer Effekte aus.

Auf welche Weise wurde Myers und Liberona dieses Wissen wichtig? In ihrer Forschungsfrage gingen sie nicht davon aus, dass das ein Thema sein wird. Sie hatten auch gar keine Forschungsfrage, wie Myers betont, zumindest keine, die sich von einem bestehenden Wissen ableiten ließ, noch Methoden an die Hand legte, noch Zieldimensionen anpeilte. Die Forschung war ethnografisch ausgerichtet. Myers und Liberona waren in der Landschaft präsent, und zwar auf ihre besondere Weise, die mit der Präsenz in der Landschaft erst entstand.

Was im Artikel nicht erwähnt wird, was aber wichtig ist, um das Projekt zu verstehen, sind die Bezugspunkte, die die WissenschaftlerinnenKünstlerinnen aus ihren Leben mit einbringen.

Ayelen Liberona ist Filmregisseurin und Choreografin. Sie experimentiert mit der Herstellung von Bildern in Kontexten von Bewegung, und zwar der Bewegung mit den offenen Dynamiken, die ein Objekt spezifisch machen. Das Objekt verliert seine Bedeutung als Entität und wird Teil dessen, was als neues wahrnehmbares Bild und nicht etwa als sein Abbild entsteht. Sie experimentiert mit dem Kontext von Bewegung und dem Entstehen von neuem Visuellen, das es so noch nicht gibt.

Natasha Myers hat 2015 eine Dissertation publiziert, die die Wissenschaft der Eiweißmodellierung auf eine besondere Weise beleuchtete. Im Kontext des New Materialism zeigt die anthropologische Forschung von Myers, dass die Wissenschaftler*innen, die untersuchen, welche Formen Eiweiße annehmen können, auf spezifische Weise in ihre Arbeit involviert sind. Fünf Jahre lang hat sie deren Arbeit beobachtet. Um die Prozesse kennenzulernen, wie sich Eiweiße bilden, modellieren die Wissenschaftler*innen Formen, die sie sich selbst ausdenken. Auf diese Weise wollen sie erkennen, wie Mechanismen der Entstehung von Eiweißformen arbeiten. In diesem Sinne modellieren sie die Eiweiße so, dass neue Materie im Sinne von neuer Materialität und auf der Ebene der Ontologie neue „Gegebenheiten“ entstehen. Das, was real gegeben ist, kann auf diese Weise auf der molekularen Ebene neu entstehen. Sie nennt ihr Buch „Rendering Life Molecular: Models, Modelers, and Exitable Matter“ (2015). Ihre Forschungsmethode beschreibt sie als sensorische Ethnografie über Protein-Kristallisierer. Das Besondere an dem, was Myers herausarbeiten konnte, ist, dass die Formen der neuen materiellen Gegebenheiten nicht kognitiv geplant waren, sondern mit den Affekten, den Gesten, den Bewegungen und einer sensitiven Körperlichkeit der Wissenschaftler*innen, insbesondere der Wissenschaftlerin, die in ihrem Buch „Diana“ genannt wird, entstanden sind. Die Vorstellungen von Formen werden nicht von Bildern abgeleitet, sondern von einer komplexen Kinästhetik der Eiweiß-Modellierer*innen, die verkörpert ist und es ermöglicht, die Erfindung von Materie in das eigene Leben oder die Lebendigkeit involviert zu gestalten.

Entsprechend ist die Art der Ökologie, die Liberona und Myers als die WissenschaftlerinnenKünstlerinnen in ihrem Projekt haben entstehen lassen, mit einem Involviert-Sein des Körpers und der Sinne in einen Kontext verbunden, der selbst nicht bereits als gegeben wahrgenommen wird. Das Wissen, das dabei entsteht, ist in der Immanenz verortet und entsteht mit dem Moment des Involviert-Seins. Es wird nicht etwa abgeleitet von allgemeinen Gesetzen und ist keiner Wahrheitsdiktion unterworfen. Das Wissen muss auch erst gebildet werden ebenso, wie sich das Sensorium im Prozess des Involviert-Werdens erst noch bilden muss.

In Bezug zur Erfahrungsebene von Myers und Liberona stellt die Eichen-Savanne, in der sie sich zwei Jahre lang aufhalten, offene Situationen dar, „that ingather many kinds of beings, becomings, and comings undone"/die viele verschiedene Formen von Sein, von Werden und von Möglichkeiten, zu werden, die aber nicht stattgefunden haben, aber hätten stattfinden können, in sich versammeln (Myers 2017, S. 6).

Die Savannen bestehen aus Eichenbäumen, die weit auseinander stehen, aus hohem Präriegras, Wildblumen, deren Wurzeln den sandigen Untergrund mögen. Die Zusammensetzung der Vegetation hängt aber nicht von „natürlichen" Kräften ab. Die Eichen-Savannen-Gebiete haben sich mit dem Feuer gebildet, das das Wachstum des Graslands forciert und die Regeneration der Eichen ermöglicht. Es entstehen keine zu dichten Baumstrukturen, die die andere Vegetation und einander gegenseitig verdrängen. Entsprechend ist die Savanne mit den Menschen verbunden, die das Feuer beherrschen können und die Fähigkeit haben, es so einzusetzen, dass es nicht zerstört, sondern die Vegetation gedeihen lässt.

Die Eichen-Savannen sind naturellekulturelle/„naturalcultural" Formationen. Myers löst sich mit dieser Bezeichnung von der Vorstellung einer Dichotomie von Natur und Kultur wie sie für die Aufklärung und die Moderne typisch ist. Anguayuqaq Oscar Kawagley, ein indigener Bewohner von Nordamerika, beschreibt aus seiner Erkenntnis diese Formation: „We know that Mother Nature has a culture, and it is a Native culture" (2010, S. xiii). Er beschreibt darüber hinaus, dass das Land mehr als ein Schauplatz ist, an dem Menschen Geschichte machen, oder mehr als ein Ort ist, an dem die Geschichte einer Kultur oder einer menschlichen Gemeinschaft akkumuliert wird. Land und menschliches Handeln sind in der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie der ursprünglichen Bewohner*innen Nordamerikas aufeinander bezogen und nicht durch ein Wissen differenzierbar. Das Wissen über die Zusammenhänge kann auch nur im Kontext des Lebens auf und mit dem Land vermittelt werden.

An diesem Moment setzen die Forschung wie auch die methodologische Diskussion von Myers an.

Menschen sind mit der Natur verbunden. Sie schreiben sich in die Natur ein, nicht nur in Bücher oder in Städte. Wie lässt sich das erfassen und welches Wissen entsteht dabei?

Das environmentale Referenzuniversum, das in der Forschung entsteht, beschreibt Myers im Kontext eines De-Kolonialisierungsprojekts. Die ursprünglichen Bewohner*innen des Gebiets mussten es im Zuge der Kolonialisierung durch Siedler*innen verlassen. Ihre Art und Weise, in dem Waldgebiet zu leben, hat diese besondere Vegetation entstehen lassen, die nun nach sehr langer Zeit, indem sie nicht mehr durch die Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen belebt wurde, ihre Gestalt verliert. Die Kompetenz und das Wissen darum, die Landschaft zu gestalten, ist mit den Bewohner*innen, mehr noch mit deren Vertreibung, Versklavung, Abwertung und Unterdrückung verschwunden. Die Verbindung zwischen Menschen und Savanne ist gekappt.

In ihrer Art und Weise, sich in ihrem Projekt offen, ohne Fragestellung, mit den Möglichkeiten der Kunst und der Potenzialität ihrer Körper in den Lebensraum involvieren zu lassen, wurde diese Realität der (De-)Kolonialisierung offenbar.

Die KünstlerinnenWissenschaftlerinnen sind nicht von einer bestimmten Fragestellung ausgegangen. Sicher sind sie von einem bestimmten Wissen und einer Lebensweise von Menschen ausgegangen, weil sie mit diesen Gegebenheiten der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts verbunden sind. Da sie ihr Wissen und die Art und Weise, sich in den Prozess zu begeben, aber nicht von einer transzendentalen Kraft oder einem Organisationsplan abhängig gemacht haben, konnten sie sich im Verlauf ihrer Forschung von den Subjektivierungsgefügen und den gegebenen Strukturen und Ordnungen lösen. Diese Effekte haben sie an sich selbst wahrgenommen und untersucht.

Von dieser Ebene, die sie erreicht haben, aus betrachtet, ist die Eichen-Savanne eine Aufzeichnung des Lebens, wie die ursprünglichen Bewohner*innen dieser Gebiete Feuer benutzt haben, um im Laufe von Jahrtausenden für das Land, die Menschen und die Vegetation gleichermaßen zu sorgen. Dieses Sorgen wird in der Vegetation selbst als Dokument von Lebensprozessen, die immer neu entstehen, erkennbar. Das Sein und das Handeln der Menschen, ohne es von irgendeinem Standpunkt oder irgendeiner Perspektive aus zu idealisieren, zu determinieren oder zu bewerten, ist/war vermittelt durch die Vegetation präsent – auch wenn es sehr lange gedauert hat, bis die Savanne entstand, und es sehr lange her ist, seit die ursprünglichen Bewohner*innen auf ihre Weise in der Savanne gelebt haben. Doch parallel, gar nicht in der Vergangenheit, sondern in einer gleichzeitigen anderen Wahrheit und Wirklichkeit, ist die Potenzialität des naturalcultural-happenings/des Natur-Kultur-Ereignisses enthalten.

Die Potenzialität dessen, was als Wissen und Kompetenz entstehen kann und was die Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes, und das in einem Verlauf von vielleicht wirklich 10.000 Jahren, erkennbar macht, liegt in dem Land und der Koppelung der menschlichen Lebensweise damit. Wie Myers (siehe oben: „that ingather many kinds of beings, becomings, and comings undone") schreibt, kann die Eichen-Savanne gekoppelt mit der Art und Weise, wie Menschen in diesen Kontexten leben, alles Mögliche werden.

Dass diejenigen, die aus ökologischer Perspektive den Wald restaurieren wollen, gar nicht an dieses Wissen und die damit verbundenen Kompetenzen und Prozesse gedacht haben, lässt das Forschungsprojekt von Myers und Liberona als De-Kolonialisierungsprojekt und als methodologische Herausforderung erkennbar werden. Sie stellen eine Form der Forschung her, die etwas erkennbar macht, was durch die Moderne verdeckt oder unterdrückt war. Dabei werden sie in eine Wirklichkeit und Wahrheit involviert, die sie mit dem Wissen und den Lebensweisen von Menschen, die seit der Ankunft der Siedler*innen in Nordamerika unterdrückt wurden, verbindet. Darüber hinaus verbindet sie ihr Sensorium, das mit der Vegetation und den Bewegungen und Formen der Pflanzen im Wind, im Regen, der Sonne mit diesem Ort verbunden ist, mit einer Vergangenheit und dem Potenzial einer neuen Zukunft. Das Sensorium dafür musste aber erst in der Zeit ihrer Präsenz „fein justiert" werden.

Eine andere Form, das Land wahrzunehmen als ökologisch-wissenschaftlich oder ökonomisch-nachhaltig, beschäftigt die WissenschaftlerinnenKünstlerinnen. Dabei imitieren sie aber nicht die Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen des Landes oder lassen sich die Kunst des Feuermachens erklären. Vielmehr untersuchen sie auf der Ebene der Methodologie die Form der Entstehung ihres Wissens als ihre „ungrid-able ecology", in ihrem Forschungsprojekt von ihren Forschungsdokumenten ausgehend.

Während der zwei Jahre, die sie zu ihrer Untersuchung in der Eichen-Savanne verbrachten, stellte sich bald eine Angleichung ihrer Wahrnehmung und ihres Sensoriums an die Situationen im Wald her, wie Myers beschreibt. Sie begannen ihrer Empfindungen gewahr zu werden, die das aufzunehmen vermochten, was an Prozessen und Dynamiken stattfand und was für das Land wichtig war (Myers 2017, S. 23). Eine eigene Bedeutungsstruktur oder Deutungseinstellung ist entstanden, die von dem Land ausging. Myers und Liberona fertigten darüber Protokolle an und stellten Fotografien und Filme zusammen.

Diese Forschungsaufenthalte und die Techniken der responsiven Rezeption von sich mit der Landschaft stellten einen Bruch mit dem Konsens einer kolonialen Ökologie dar, die nach der Logik einer Ökonomisierung, Militarisierung, Mechanisierung und eines neo-darwinistischen Narrativs funktioniert. Das Einnehmen und

Aneignen von Land, das Verteidigen des Besitzes, das Bebauen und Ausbeuten von Land, um Überschuss für die Akkumulation von Kapital zu erwirtschaften, und das mit dem Argument, auf diese Weise das Überleben und die Überlegenheit der Spezies zu sichern, stellt eine völlig andere Dynamik zwischen Menschen und Land her. Es klingt nach einem kolonialisierenden Masterplan. Es fehlen nur noch die Sklaven, deren Arbeit in der Gegenwart durch den Einsatz von Maschinen ersetzt wurde, die z. B. Bäume fällen und aus dem Wald heraus transportieren usw. Ein Bezug zu dieser Dynamik als Plan für die Restaurierung des Waldes ist im Vergleich zum „Werden" des Waldes ein kaum durchzuführendes Unterfangen. Das ist auch den klassischen Ökologen klar.

Was sich aus dem Handlungskontext der klassischen Ökologen ergeben würde, wäre ein Plan zur Restauration der Savanne, wie sie als Restaurierung von Gegenständen in einem Museum, die darin präsentiert werden, funktioniert. Wie kann es gelingen, den Eichen-Savannen-Wald zu restaurieren und zu konservieren, und zwar so, wie er in der Vergangenheit war, um ihn so für die Zukunft zu erhalten?

Diese Frage wirft Myers nicht auf. Sie erreicht die Potenzialität des Waldes, eines Wissens in der Erarbeitung von Wissen über den Wald. Sie fragt, welche Möglichkeiten sie hat, etwas von den Prozessen, die im Wald stattfinden, zu erfahren. In Bezug dazu lässt sich Myers und Liberonas Forschung als eine wissenschaftliche Praxis beschreiben, die de-kolonialisierte Räume, Zeiten und Agency wahrnimmt und gleichzeitig als neue Gegebenheit erkennbar macht. Robustes Wissen entsteht als geöffneter Kreislauf von Wachsen und Gedeihen über Jahrhunderte einer Menschheits-Wald-Geschichte, die mehr als menschlich ist. Das „Sensorisch-Werden" ermöglichte ihnen den Zugang zu diesem robusten Wissen. Myers schreibt: „Becoming Sensor experiments with ways to decolonize ecology in a 400-acre urban Parkland in Toronto…" (2017, S. 6).

Die Singularität des Ansatzes und die (Re-)Singularisierung der WissenschaftlerinnenKünstlerinnen bekommen hier eine zentrale Bedeutung: Konkret verbinden sie die Unabschließbarkeit der Ökologie der Eichen-Savanne in dem Park in Toronto mit dem sich ständig ereignenden Zusammenspiel zwischen Kultur und Natur und mit einem Wissen um dieses Zusammenspiel, das auf eine stets offene Zukunft der Eichen-Savanne verweist.

Als Bezugspunkt ihres methodologischen Ansatzes stellt das „Sensorisch-Werden" eine Alterität zu den traditionellen, anerkannten Möglichkeiten von Wissenschaft und Forschung dar. Das Sensorium, das mit der Präsenz in dem Lebensraum entsteht, ist nicht schon vorher da und kann auch nicht formal „ausgebildet" werden. Es bildet sich erst mit dem Involviert-Sein und dann als Datenerhebungsinstrument und Wissen gleichermaßen. Auf diese Weise entstehen

andere Fragestellungen und Forschungspraktiken. So konnten Myers und Liberona anhand ihrer Protokolle und künstlerischen Produktionen dieses „Werden" erkennen und es sich bewusst machen. Für die Dynamiken in der eigenen Wahrnehmung und Bewegung empfänglich zu sein, brachte es gleichzeitig mit sich, für die kinästhetischen Dynamiken der Savanne, als ein lebendiger Körper, empfänglich zu sein. Eine Koppelung auf dieser Ebene hat Prozesse eines Erkennens angeleitet, die über eine anthropozentrische Perspektive hinausgingen.

Ihr methodologischer Zugang umfasst in der medialen Vermittlung des „Sensorisch-Werdens" erstellte Protokolle der Struktur des Waldes, Fotografien und Filme. Die Fotografien ließen Dynamiken und Strukturen der Savanne neue Formen annehmen, die mit dem Bewegt-Werden von Myers und Liberona erzeugt wurden, die jeweils die Kamera in ihren eigenen Bewegungen durch das Bewegt-Werden mit sich nahmen.

Es wurden keine Bilder von den Gewächsen als „Einzelstücke" gemacht. Sie haben den Wald nicht in eine Gegenständlichkeit verwandelt, um ein Abbild herzustellen, um es als in einer Sammlung präsentieren zu können. Anders als die Notizbücher eines Charles Darwin oder eines Alexander von Humboldt haben sie nicht die Tiere oder Pflanzen als Entitäten isoliert dargestellt.

Die Art und Weise, wie z. B. Alexander von Humboldt Flora und Fauna registrierte und archivierte, stellt eine für die Moderne typische Art und Weise dar, „Natur" zu erfassen und zu betrachten. Aus den Kontexten herausgenommen, erschienen sie als Gegenstände, die in Bezug zu ihren Merkmalen beschreibbar und klassifizierbar sind. Darwin wiederum hat die Kontexte repräsentiert, indem er sie als Lebensbedingungen und formende Prinzipien mit den phänotypischen Eigenschaften der Tiere und Pflanzen in Verbindung gebracht hat. Er hat eine Ordnung formuliert, eine Gesetzmäßigkeit oder einen Determinismus, nämlich das Überleben.

Wenn sich Myers und Liberona in Prozesse, die von dem Land ausgehen, involvieren lassen und nicht von Forschungsfragen und den entsprechenden Ordnungen von empirischer Realität leiten lassen, dann weisen sie die Konstruktion von Zusammenhängen von bereits wahrgenommenen und wahrnehmbaren Wirklichkeiten und geordneten Gesetzmäßigkeiten der Natur, z. B. in Bezug zu den Referenz- und Wertesystemen der klassischen Naturwissenschaften, der Kapitalisierung von Land und der Überlegenheit der Menschen, zurück bzw. sie verweisen sie an einen anderen Ort. In ihrer multidimensionalen Haltung den Lebensprozessen und dem Lebendigen gegenüber würden diese Welten kollabieren und jeglichen Sinn verlieren. Aber es ist eigentlich gar nicht der Ansatz von Myers und Liberona gewesen, die Ambivalenzen des Wissens der Moderne durch ihr Forschungsprojekt kritisierend zu exponieren. Sie waren viel zu sehr in

ihr Projekt „involviert“. Es konnte aber nicht ausgeschlossen werden, dass diese Ideologie der Vorherrschaft und der Überlegenheit der modernen Menschen spürbar wurde. Sie mussten sich damit auseinandersetzen, wie Myers schreibt:

> Becoming Sensor invites us to forget what we thought 'nature' was; to forget how we thought life 'worked'; and to forget, too, the naturalizing tropes that made us believe that living beings 'work' like machines, or that forests perform 'ecosystems services,' or that 'reproduction' and 'fitness' were the only valuable and recordable measures of a life. It demands cultivating new modes of embodiment, attention, imagination, and new ways of telling stories about lands and bodies (2017, S. 21–22).

Die Erweiterung ihres Sensoriums und das Neu-Ordnen ihrer Wahrnehmungen durch die Kunst und die besondere, künstlerisch inspirierte Aufmerksamkeit, die ihrer ethnografischen Methodologie inhärent ist, haben Myers und Liberona als Dynamik erfahren, die sie in ihren Fotos repräsentieren konnten. Daraus haben sie ein „Naturalistisches Notizbuch“ gemacht. Mit den Fotos und den Filmen entstand eine „more-than-natural history“, wie Myers schreibt (2017, S. 10), der Eichen-Savanne von Torontos High Park.

Die Veränderung der Aufmerksamkeit und des Blicks in der Zeit, die Myers und Liberona in der Eichen-Savanne verbrachten, haben sie affektiv mit der Umwelt verbunden, wie Myers schreibt: „Generated in the act of moving with and being moved by the beings and doings of these lands, these images register ephemeral happenings and offer records of the momentum of our active involution in this affectively charged ecology.“ (Myers 2017, S. 27).

Was Myers und Liberona als *Momentum* erlebt haben, war, dass sie sich, als sie Fotos aufgenommen und gefilmt haben, von einem Standpunkt gelöst und sich mit dem Parkland bewegt haben. *Momentum* als plötzlicher Übergang von einem bewusst gesteuerten und gewussten System zu einem neuen Dasein, für das man zunächst keine Erfahrung und keine Kompetenz hat, bedeutet – so möchte ich es weiter erarbeiten –, in die Kontinuität der Selbstverständlichkeiten ihres modernen Bewusstseins eine Diskontinuität einbrechen zu lassen. Es baut sich erst nach und nach in der Auseinandersetzung mit dem Material, das während ihrer Präsenz im Wald entstanden ist, ein Bewusstsein auf, das bestehende Ontologie, Epistemologie und Kosmologie erweitert. Mit dem Involviert-Sein in die Wirklichkeit und Wahrheit der Eichen-Savanne bildet sich eine daran gekoppelte Wahrnehmung. Mit dieser Wahrnehmung werden neue Formen des Erkennens erlangt und mit dem Erkennen werden neue Ordnungen wahrnehmbar, die nicht nur erfassen, was stabil, klassifizierbar und berechenbar ist, sondern auch, was

in der Zeit geschieht, und zwar in einer Zeit, die eine offene Zukunft hat und Potenzialität bzw. Kreativität birgt.[12]

Myers beschreibt die Art und Weise, wie sie und Liberona mit der digitalen Kamera „kinästhetische Bilder“ gemacht haben, als Handlung: „act of making kinesthetic images with digital cameras“. Etwas geschieht, was als Ergebnis nicht vorausberechnet wird. Dabei nimmt die fotografierende Person nicht ein Phänomen in den Fokus. Sie öffnet sich für die Situation, die Bewegungen des Grases, den Wind, die Ruhe und die Geschwindigkeit, die mit dem Sensorium kinästhetisch erlebbar werden. Prozesse werden wahrgenommen im Kontext der Zeit des Entstehens und Vergehens als Dynamiken des Lebendigseins.

Verrottende Baumstämme, sich am Hut kräuselnde Pilze, zerkrümelnde Blätter, ehemalige sandige Ufer und das Grünwerden des Grases – das sind keine klaren und distinkten Gegenstände. Es sind Ereignisse. Diese Ereignisse lassen Formen von Verläufen entstehen, die nicht als Ursache-Wirkung- Zeitdimension bewusst werden. Sie sind vom jetzigen chronologischen Standpunkt aus unüberschaubar und auch nicht durch eine Einwirkung und ihre Folge messbar. Andererseits finden die Ereignisse ephemer statt, d. h. nur in diesem einen Augenblick haben sie Bestand, „now, now and now“, wie Myers schreibt (Myers 2017, S. 13)

Die Gefüge, die in der Arbeit von Myers und Liberona entstanden sind, sind „maschinisch“, im Sinne von Guattari (2014; siehe oben) begreifbar. Über die Affektivität und die Intensität, die sie mit ihren Wahrnehmungen und der Geschichte des Waldes verbunden haben, haben sie neue Strukturen entstehen lassen. Diese aisthetisch-ästhetische Herangehensweise, wie ich es nennen würde,

---

[12]Ich möchte auf einen sehr treffenden Textabschnitt in dem Buch „The end of creativity – time, chaos, and the new law of nature“ von Ilya Prigogine in Zusammenarbeit mit Isabell Stengers verweisen. Prigogine schreibt: „The Italian author Italo Calvino has written a delightful collection of stories. *Cosmocomics,* in which individuals living in a very early stage of our universe gather together to remember the terrible time when the universe was so small that their bodies filled it completely. What would have been the history of physics if Newton had been a member of this community? He would have observed the birth and decay of particles, the mutual annihilation of matter and antimatter. Form the start, the universe would have appeared as a thermodynamic system far from equilibrium, with instabilities and bifurcations.

It is true that today we can isolate simple dynamical systems and verify the laws of classic and quantum mechanics. Still, they correspond to idealizations applicable to stable dynamical systems within the universe that is a giant thermodynamic system far from equilibrium, where we find fluctuations, instabilities, and evolutionary patterns at all levels. On the other hand, certainty has long associated with a denial of time and creativity. It is interesting to consider this conundrum in its historical context.“ (1997, S. 184).

birgt, wie Myers argumentiert, ein robustes Wissen. Die Rezeption dieses Wissens stellt jedoch eine Herausforderung dar, die die Körperlichkeit von Wissenschaftler*innen und das, was erfahren und geordnet werden kann, in einen anderen Kontext setzt – und zwar außerhalb der Logik ihres bisherigen Selbstverständnisses (vgl. Todd 2016). Die enunziativen Gefüge erweitern sich zweifach: Die Inhalte, die ausgesagt werden, werden andere sein, und die Arten und Weisen der Artikulation werden andere sein.

Mit dem Wissen, das Myers und Liberona als „ungrid-able Ökologie“ beschreiben und das sie in den wissenschaftlichen Diskurs tragen, sind neue Strukturen und Gefüge entstanden. Dieses Wissen ist inhärent kreativ. Wie oben bereits beschrieben, erweitert es das, was als gegeben gesetzt ist. Die Kreativität erweitert darüber hinaus „Matter“/Materialität als Bezugspunkt dessen, was in der Moderne ontologisch gesetzt ist (siehe oben, die Dissertation von Myers zur Modellierung von Formen aus Proteinen). Dieses Entstehen der neuen Strukturen unterliegt anderen Prozessen als denen von Planung und Umsetzung. Das Robuste dieses Wissens besteht nicht darin, eine Stabilität, Universalität und Übertragbarkeit der Ergebnisse zu sichern. Es ist „anders“ robust.

Das Wissen, das Myers und Liberona erarbeitet haben, ist „robust“, weil es sich konkret in den Körper einschreibt und immer wieder neu einschreibt, wo sich Menschen mit der Welt potenziell in unbegrenztem Umfang verbinden. Das Wissen ist nicht robust, weil es evidenzbasiert ist und auf übertragbares universelles Wissen und Wahrheit ausgelegt wäre. Diese Wirklichkeitsvorstellung und diese Begründung eines Geltungsbereichs für Forschungsergebnisse weist Myers explizit für ihre Arbeiten zurück.

Die Zusammenfassung von Guattari zu seinem Konzept der Chaosmose ist in diesem Kontext gegenseitig unterstützend, um die Kontexte der Erweiterung von Ontologie, Epistemologie und Kosmologie zu verstehen. Er schreibt:

> Durch das Eintauchen in die sinnliche Endlichkeit neue Unendliche erzeugen; nicht nur mit Virtualität, sondern auch mit in der Situation aktualisierbarer Potenzialitäten geladene Unendliche, die sich von den durch die traditionellen Künste, die traditionelle Philosophie und die traditionelle Psychoanalyse erfassten Universalien absetzen oder sie umgehen: alle Dinge, die das permanente Aufsteigen anderer enunziativer Gefüge, anderer semiotischer Zuflüchte implizieren, eine Alterität, die in ihrer Emergenzposition begriffen wird – nicht xenophob, nicht rassistisch, nicht phallokratisch –, intensive und prozessurale Werden, eine neue Liebe des Unbekannten… schließlich eine Politik und eine Ethik der Singularität, im Bruch mit den Konsensen, den infantilen ‚Rückversicherungen‘, die durch die herrschende Subjektivität verbreitet werden. Dogmatismen jeglicher Art besetzen diese Punkte des Kreationismus und machen sie undurchsichtig, diese Punkte, die, in der Analyse des Unbewussten wie in allen anderen Disziplinen, eine unermüdliche

> Konfrontation mit Zusammenbrüchen des Nicht-Sinns, mit unauflösbaren Widersprüchen, einer Manifestation von Kurzschlüssen zwischen der Komplexität und dem Chaos, notwendig machen. Zum Beispiel das demokratische Chaos, das eine Vielzahl von Resingularisierungsvektoren birgt, an Attraktoren sozialer Kreativität auf der Suche nach Aktualisierung. Es ist hier nicht die Rede von der neoliberalen Zufälligkeit und deren Fanatismus für die Marktwirtschaft – für einen univoken Markt, einen Markt der kapitalistischen Machtredundanzen –, sondern von der Heterogenese der Wertungssysteme und einer Erfahrung neuer sozialer, künstlerischer und analytischer Praktiken (2014, S. 148–149).

Anhand von Protokollierungen und anhand von ästhetischen Artikulationen mit der Kamera haben Myers und Liberona einen Forschungsansatz entstehen lassen, der das menschliche Sensorium, sich in Bezug zum Parkland in ihrem Projekt wahrzunehmen, „potenzialisiert" und prozessualisiert hat. Die Körperlichkeit der Menschen ist eben so wenig determiniert und in ihren Möglichkeiten geprägt und abgeschlossen wie alle lebendigen Dynamiken auf dem Planeten. Die Prägungen und die Ent-Prägungen des Sensoriums und des Bewusstseins wie auch die Möglichkeiten, sich vermittelt über die Koppelungen mit den Prozessen des Lebendigen zu transformieren, entstehen in Ereignissen des Involviert-Seins. Das *Momentum* (siehe oben) stellt entsprechend eine Situation dar, die unvorhersehbar und nicht planbar ist, weil sie (noch) nicht erfasst werden kann. Zugänge und Verläufe bleiben offen, um in die Situation einzutreten, sie zu reflektieren und sie zu verlassen.

Eine affektive Responsivität ist wesentlich, damit die Potenzialität und die Prozessualisierung in Gang kommen. Das beschreibt Myers auch in ihrer Dissertation. Nicht nur die Perzepte, sondern die Intensitäten, die die Wahrnehmungen auslösen, lassen vermittelt über die Gesten und die Bewegungen, bis hin zu einem Tanz der WissenschaftlerinnenKünstlerinnen, wie er in den Filmsequenzen erkennbar wird, singuläre Ereignisse und neue Formen und Strukturen von Wahrnehmungen und Denken – in diesem Projekt ein „kinästhetisches Sehen" – entstehen.

„Bildung" als Erarbeitung von Wissen erscheint hier als Koppelung von Wahrnehmung und Musterbildung. Die Intensitäten, die in der Körperlichkeit in dem Kontext des Parklandes entstehen, werden nach neuen und darauf bezogenen Mustern geordnet. Die Protokollierung ihrer Präsenz als sensorisch-sensitive Involution in die Dynamiken der Vegetation hat eine Spur in der Körperlichkeit hinterlassen, die sich als kreativer Ausdruck artikuliert, der die Transformation des Sensoriums erkennbar macht (vgl. Mignolo 2013).

Sich aufnehmen lassen in die enormen Bewegungen des Wachsens von Bäumen und Pflanzen (enorm auf der zeitlichen Ebene wie auch auf der Ebene der

räumlichen Ausdehnung der Gewächse), den eigenen Körper verführt sein lassen, sich in die langsamen und schnellen Bewegungen mit der Kamera einfügen – auf diese Weise geschah es, dass die kinästhetischen Bilder die Trennung von denjenigen, die beleben, und denjenigen, die belebt werden, aufheben – „that our kinesthetic images blur the distinction between animator and animated", schreibt Myers (2017, S. 29). Sie schreibt weiter: „Als wir zugelassen haben, dass die wilden Bogenlinien der Glieder der Bäume unsere Körper und Kameras in Bewegung versetzen, experimentierten wir mit Möglichkeiten, mit den Bäumen zusammen uns gegenseitig zu beleben." – „Letting the wild arc lines of tree limbs set our bodies and cameras in motion, we experiment with ways to intra-animate with the trees." (Myers 2017, S. 30).

Als sie die entwickelten bzw. ausgedruckten Bilder in Sequenzen nebeneinandergelegt haben, konnten sie die Art von Tanz als geistig belebend wieder erfahren. Das environmentale Bewusstsein fordert den Geist heraus. Der Versuch, zu begreifen, was geschieht, was geschehen ist, was Zeiträume sind usw., bis dorthin mit einem Staunen ein „Nicht-Wissen" zu situieren, ohne dystopisch zu werden, ist als ihre Ökologie entstanden. Die Lebendigkeit und die Kreativität sind weiterhin Bezugspunkte, zwar nicht einer Herrschaft oder Beherrschung, aber einer Potenzialität, die verspricht, dass alles möglich ist.

In ihrer Forschung entsteht entsprechend ein „ökologisches Bewusstsein", das es erfordert und gar nicht zulässt, es vielmehr unmöglich erscheinen lässt, Kunst, Ökologie und Anthropologie miteinander in einem Gefüge wahrzunehmen.

Was das Besondere an der Arbeit von Myers und Liberona ist, ist das Erleben und das künstlerische und gleichzeitig methodologische Thematisieren der ontologischen, epistemologischen und kosmologischen Spannungen in diesem Stück Land, das sie in ihrem Forschungsprojekt als De-Kolonialisierungsprozess untersucht haben. Sie nehmen diese Auseinandersetzungen in einer ganz besonderen Weise auf, einmal, indem sie sich aisthetisch-ästhetisch artikulieren (diese Beschreibung würde ich wählen), und zum anderen, indem Myers eine methodologische Diskussion aufnimmt, um ihre Arbeit an den Diskurs der Wissenschaften anzuschließen. Zu dieser Ebene ihrer Forschung möchte ich abschließend zurückkommen. Myers beschreibt sie folgendermaßen:

> Just as I want to affirm the potential scientists have to the world otherwise, it is clear that decolonial feminist projects must find a way to break from the sciences' founding logics. If the aim is to break with the colonial ecological imaginary, why not start with the disruptive potential of art? (Myers 2017, S. 5).

Die Bedeutung von Kunst als „disruptive potenzial“, d. h. als alle möglichen Arten und Weisen, Auflösungen der Logik der modernen Wissenschaften herzustellen, findet sich in Myers Beschreibung des Umgangs mit dem Feuer, wie es die ursprünglichen Bewohner*innen der Eichen-Savanne pflegten, wieder. Das Feuer beschrieb sie ebenfalls als „disruptive“ (siehe oben). Ihr Gedanke ist es, Wissen und Wissenschaft gedeihen zu lassen. Sie möchte eine Ebene des Involviert-Seins von Wissenschaftler*innen vermittelt über ihre Affektivität und die Intensität in Bezug zu ihrem Sensorium etablieren. Dadurch wird ein Potenzial für alle möglichen Dynamiken in Gang gesetzt. Das sorgsame Umgehen mit der Körperlichkeit der Wissenschaftler*innen scheint eine Aufmerksamkeit zu erfordern, die die Standards der bestehenden Wissenschaftsauffassungen durchkreuzt. In diesem Sinne bewegt sich Myers in ihrer Selbstbeschreibung in einem queer, feministischen, de-kolonialisierenden Kontext. Sie schließt ihre Forschung an enunziative Gefüge an (vgl. Barad 1998, 1999; siehe unten), die eine Erweiterung der als gegeben gesetzten Materialität und eine Erweiterung der Bezugspunkte über den Anthropozentrismus hinaus mit sich bringen.

Die Bedeutung des Körpers bei der Herstellung von Wissen hat Mignolo (siehe oben) als ausschließende Kategorisierung und Sicherung der Kontrollposition der privilegierten Menschen beschrieben, wie sie in der Macht-Matrix der Kolonialisierung geprägt wurde. Insofern durchkreuzt Myers und Liberonas Projekt an vielen Stellen die Logik einer Wissenschaft, die nicht nur kolonialisierend, sondern hierarchisierend, exkludierend und anthropozentrisch ist. Myers schreibt:

> In what follows, I speculate on the possibilities of a decolonial feminist mode of inquiry that can build on the best parts of science – its situated, embodied, and responsively attuned forms of knowing – while simultaneously refusing its foundational logics: the colonial, capitalist, military, mechanistic, and neo-Darwinian forms through which science has gained its traction as the sole arbiter of truth (2017, S. 4).

Die Kolonialität, die sich in dem Verlust der Entstehungsereignisse der Eichen-Savanne erkennbar macht, verweist auf die Gegenwart der Praxis der Siedler*innen, sich das Land anzueignen und die ursprünglichen Bewohner*innen des Landes zu unterdrücken. Die kolonialisierenden Strukturen bestehen noch immer. Das Wissen über die „Natur“ des Eichenwaldes ist mit dem Wissen dieser unterdrückenden Praktiken verbunden. Ein ökologisches, wenn auch singuläres Wissen über (genau) das Parkland kann nicht losgelöst davon entstehen, die gesellschaftspolitischen Ereignisse zu begreifen. Die Komplexität

dieses Wissens, das sowohl wissenschaftlich, künstlerisch als auch politisch ist, ist aber nicht für alle überall einlösbar. Das Wissen bezieht sich auf einen einzigartigen Zugang zur Wahrheit und Wirklichkeit dieses Parklands in Toronto. Das Robuste an diesem Wissen ist, dass es ontologisch, epistemologisch und kosmologisch als „Wissensereignis" stattfindet, das viele Gefüge in Bewegung setzen kann, wenn es entsprechend „re-territorialisiert" wird.

Ich möchte dieses Ereignis als einen affirmierenden Moment beschreiben. Aspekte einer einschränkenden Logik der Wissenschaft der Unterdrückung durch Kolonialisierung und von vielen weiteren Aspekten, die von Myers und Liberona in ihren Bildern präsentiert wurden werden erkennbar, ohne eine gegenhegemoniale Kritik darauf bezogen zu konstruieren. Eine Prozessualität in eine offene Zukunft entsteht in dieser Affirmation. In diesem Moment beginnt schon etwas Neues. Die Kreativität und Potenzialität nehmen ihren Lauf. Die Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit von Raum, Zeit und Körpern durch die privilegierten Menschen setzt sich nicht fort in dem Moment, in dem sie eben nicht als Bezugspunkt einer Kritik reproduziert wird.

Myers hebt die „affective entanglements that take shape in the course of inquiry"/affektiven Verwicklungen, die im Verlauf der Untersuchung eine Form annahmen (Myers 2017, S. 5) hervor. Es ist schier unmöglich, nicht sensibel zu sein und sich nicht selbst als Teil eines Entstehungsprozesses wahrzunehmen, wenn man sich auf die Landschaft einlässt. Dieses Einlassen auf die Landschaft ist möglich, wenn es nicht zwingend ist, sich (sich selbst) normierend entsprechend Forschungsfragen, Körperlichkeit und Zugangsweisen zu eigen zu machen, um Maßstäbe, die als gesetzt erscheinen, zu stabilisieren und sich in seiner Subjektivität selbst zu stabilisieren. Die Prozessualität und das Involviert-Sein sind affirmativ, und das auf der tiefen Ebene des affektiven Involviert-Seins. Die Affektivität der Codierung von Eigenem und Fremden, wie es die Moderne als Affekt von Angst und Befremdung erzeugt hat, entsteht hier nicht. Die Dichotomien werden sinnlos, insbesondere die Trennung von Menschlichem und Nicht-Menschlichem. Das interessiert Myers sehr.

Sie geht davon aus, dass das wissenschaftliche Wissen körperlich und gestisch ist. Es ist präsent in der Performance einer Kultur, und zwar einer lokalen spezifischen Kultur. Diese lokale Kultur zu etablieren, erfordert eine Art von Entwöhnung von Raum, Zeit und Körperlichkeit, wie sie durch die moderne Lebensweise, Bildung, Vernunftidealisierung etc. geprägt wurde. Die Anerkennung des Lebens von Menschen weist die Kontexte der Ausbeutung und der Entbehrlichkeit von menschlichem Leben, wie sie in der Kolonialität akzeptabel wurden, zurück. Die anthropozentrischen Praktiken und Diskurse, die sich über das Leben der Natur hinaus das Leben der Menschen aneignen, es bewerten und sich mit

Wissen und entsprechenden Techniken die Natur, eben auch die „Natur“ der Menschen, unterwerfen, exponieren sich in solchen Forschungen, wie Myers und Liberona sie durchgeführt haben. Insofern sieht Myers ihre Forschung in „more than human worlds“ verortet.

Ihre These ist, dass kunstbasierte Forschung, als Forschungs-Kreations-Projekt, methodologische Reflexionsprozesse unterstützt, die das Erweitern, möglicherweise auch Aufbrechen von Ontologien, Epistemologien und Kosmologien ermöglichen. Dabei geht sie einen Schritt weiter als die Schreibenden des *Manifestos,* die sich zwar ebenso explizit auf offene, ästhetische Artikulationsebenen bezogen haben (siehe oben). Es geht Myers aber nicht mehr nur um die Koexistenz von Alternativen, sondern um eine Alterität, die sich auf der sensorischen Ebene der Körperlichkeit ereignet, und deren Effekte. Sie schreibt: „Art can alter how we sense, feel, and know; arts-based inquiry can expose and subvert the colonial ecological sensorium, and in the process, open up perceptions of more-than-human worlds.“ (2017, S. 14).

Die Infragestellung der anthropozentrischen Einstellung der Wissenschaften verbindet sie mit der Infragestellung der Kontrolle von Raum, Zeit und Körperlichkeit. Myers schreibt:

> Affirmations of more-than-human sentience are blasphemous to a colonial ecology whose data forms and modes of inquiry tacitly and explicitly assume that bodies and lands must be managed as property, resource and commodity (Myers 2017, S. 19).

Dass Körper und Land als Eigentum, Ressource und Ware organisiert werden müssen, was Myers als Handlungsaspekte der kolonialen Ökologie begreift, erfordert ein entsprechendes Wissen, um die kontrollierenden Praktiken erarbeiten und für die Abläufe sicherstellen zu können. Das „Disruptive“ an der Arbeit von Myers und Liberona ist entsprechend darin begründet, ein Wissen entstehen zu lassen, das sich außerhalb dieser Rahmung ansiedelt. Sie verbinden ihre Aktivität, ihre Körperlichkeit und ihr Sensorium in dem Forschungsprozess mit anderen Kontexten und lösen sich von den kolonialisierenden Abläufen.

Sie sind keine ursprünglichen Bewohner*innen des Landes oder deren Nachfahren. In Bezug zu dem Projekt, das sie als „decolonizing feminist knowledge project“ beschreiben, lassen die WissenschaftlerinnenKünstlerinnen jedoch eine Forschungsmethodologie entstehen, die die kolonialen Praktiken der Siedler*innen auf der Ebene der Wissenschaften erkennbar macht. Das Verfehlen der Wirklichkeit und Wahrheit durch die Diskurse und Praktiken der kolonialen Ökologie wird offensichtlich. Als wären die Restaurator*innen in einer anderen Zeitdimension in einem anderen Gebiet – so erscheinen die beiden Projekte von

Myers und Liberona und der Wald-Rettungs-Ökolog*innen nebeneinanderstehend als Gegenwelten. Die Beschränkung der Erkenntnismöglichkeiten der Letzteren wird deutlich und insbesondere das Abspalten der Gewalt der Kolonialisierung, die mit dem Land erkennbar wird (vgl. Tuck und Yang 2012; siehe oben). An der Stelle ist Myers Forschungsprozess aber noch nicht zu Ende.

Um ihre Forschung an die Diskurse der Wissenschaften anzuschließen, bezieht sich Natasha Myers auf die Proteste gegen die „Politisierung von Wissenschaften", die um den April 2017 im „March for Science" formuliert wurden. Für Myers ist eine Wissenschaft ohne Politik undenkbar.

Feministische Dozentinnen aus den technisch-wissenschaftlichen Fachgruppen haben längst beschrieben, dass Wissenschaft mehr ist als das, was sie (sich) vorschreibt zu sein. Viele Wissenschaftler*innen und ihre Leser*innen halten sich aber immer noch an die mythischen Ideen, dass es eine klare Grenze zwischen Wissenschaft und Politik gibt, meint Myers. Ihre Bemühungen, den March of Science inklusiver zu gestalten, betrifft auch gerade die Präsenz der Menschen bei der Veranstaltung, die traditioneller Weise als „Randgruppen" und „Minoritäten" in den dominierenden Wissenschaften gehandelt werden. In Bezug zu ihrem Projekt wünscht sich Myers die Zusammenarbeit mit Aktivist*innen und Lehrer*innen, die Nachfahren der indigenen Bevölkerung sind. Sie kritisiert, dass Wissenschaftler*innen wie auch Menschen, die klassische Bildung vermitteln, und junge Menschen, die sie erfahren, sich mangels entsprechender diskursiver und nicht-diskursiver Dynamiken mit einem Zwang zu einer Aufmerksamkeit für eine Wirklichkeit und einem Zwang eines Regimes von Evidenz abmühen müssen, die durch Kolonialismus, Kapitalismus und Heteropatriarchie geprägt sind.

Perfide ist, dass das dominierende Wissen gerade dadurch dominiert, dass es sich als entpolitisiert und sich einer Neutralität verpflichtet präsentiert. Der Kontext von queer, Feminismus und De-Kolonialisation schafft es vielleicht zu irritieren, aber was wird mit solchen Projekten wie Myers und Liberonas geschehen? Wer spricht darüber und an welchen Orten?

Myers spricht nicht von einer esoterischen Welt und stellt kein folkloristisches Wissen um das Feuer-machen her. Was sich jedoch herauskristallisiert, ist eine politische Agency auf dem Gebiet von Wissen. Sie begründet ihr Projekt in Bezug zum intersektionalen Feminismus. Die Referenz- und Wertuniversen werden zum Thema, aber nicht in Form einer Kritik. Ihr Ansatz ist nicht assimilierbar und nicht affirmierbar, ohne die Strukturen der Wissenschaften in Bewegung zu setzen. Er ist aber auch nicht ausschließbar, weil Myers deutlich und herausfordernd auf der methodologischen Ebene argumentiert. Als „Esoterik" ist ihr Ansatz auch nicht fassbar, weil die Ebenen der Wahrnehmung sehr konkret sind und bewusst

gemacht worden sind. Insofern erfüllt ihr Ansatz keine Klischees oder Klassifizierungsmerkmale.

Es geht ihr darum, sowohl robuste Formen von Wissen als auch robuste Formen von Nicht-Wissen zu erarbeiten, und dass das jeweils in Bezug zur Wissenschaft, wie sie nach kolonialen Prinzipien verstanden wird, parallel als auch quer verlaufen kann. Myers spricht von der Responsivität eines Forschungsprozesses. Sie ermöglicht, etwas zu erkennen, ohne es vorher klassifiziert und bereits gedeutet zu haben und ohne es in die Mittel-Zweck-Relation einer Technik oder in die Planung einer einseitigen von Menschen geleiteten Intervention eingeordnet zu haben.

Vorstellungen darüber, welche Arten von Aufmerksamkeit, Lebensbereichen, Methoden und Datenmaterial geeignet für eine Wissenschaft sind, sollen diskutierbar und hinterfragbar sein. Die üblichen Annahmen darüber, wessen Wissen wirklich zählt, will sie durcheinanderbringen, wie sie schreibt. Wie man die Welt wahrnimmt und sein Sein darin verortet und sich selbst mit seiner Umgebung wahrnimmt, ist affektiv und nicht kategorisch. Von der Responsivität und der Affektivität ausgehend werden Menschen in Forschungen involviert, so ihre These. Neutralität ist nur ein Aushängeschild, um eine Rationalität vorzugaukeln, die Prinzipien der Gerechtigkeit stützt, die den Privilegierten weiterhin Kontrolle ermöglichen. Die Körperlichkeit der Forschenden, die sich auf viele Arten und Weisen mit dem Gegebenen verbinden kann, stellt eine Potenzialität dar. Diese Potenzialität schließt sich an die Prozesse des Lebendigen an. Diese Prozesse des Lebendigen umfassen aber keinesfalls nur „menschliche" Prozesse und sie sind keineswegs durch eine transzendentale, den Menschen und ihren Lebensweisen übergeordnete Ordnung determiniert. Was die Menschen tun, empfinden, wie sie leben, ist wichtig. Auf diese Weise erweitert sich das Gegebene, aber nicht ohne den Bezug zu einer Ethik der Affirmation der Artikulation von Menschen.

Für die Wissenschaft bedeutet das, dass die Forschenden Anteil an der Ontologie haben. Sie haben Teil an dem, was man wahrnehmen und in einem Bewusstsein von Wahrheit und Wirklichkeit als etwas Neues erzeugen kann. Es ist tatsächlich eine materielle Dimension, die bei der Entstehung des Neuen mitwirkt. Es geht nicht darum, eine sprachliche Scheinwelt zu erzählen und einen Glauben daran zu erzwingen. Die ontologische Ethik ist fernab von Fake News.

Die Fortsetzung und erneute Rechtfertigung der Mechanisierung von Leben und der Handhabung von Leben als Ware wie auch die Propaganda des Militarismus und die Rhetorik der Ideologien garantieren weiterhin das Verstummen eines lokalen, singulären Wissens. Myers ist sich sicher, dass, wenn das der Bezugspunkt des Wissens der dominierenden Wissenschaftsauffassungen ist, sie alles

daran setzen wird, dieses Wissen nicht zu kultivieren und sich an dessen Produktion nicht zu beteiligen.

Das Streben nach Zentrierung und Totalisierung von Wissen und einer universellen Wahrheit wird Myers zurückweisen. Sie ist sich darüber im Klaren, dass das gar nicht so einfach ist. Zunächst kann sie sich an die Elemente einer wissenschaftlichen Praxis halten, die mit einer entsprechend konsistenten, intersektionalen Ethik des Feminismus verbunden ist. Aber die Wissenschaftler*innen, die in diesen Feldern forschen und die auch in anderen Disziplinen arbeiten, insbesondere in der Ökologie, zeigen ihr immer wieder die Arten und Weisen auf, die als Alltagspolitik der kolonialisierenden und ökonomisierenden Logiken immer wieder in die Denkweisen eindringen und die Vorstellungen über das, was Land, was Körper und was Wissenschaft ist, an sich reißen (vgl. Myers 2017, S. 13).

Die (De-)Kolonialisierung als politische Agency situiert sie dort, wo die Siedler*innen alles vergessen sollen, was sie meinen, was nicht-menschliches Leben und eine nicht-menschliche Welt sei. Ihr Forschungsprojekt der Entstehung der Eichen-Savannen-Landschaft hat gezeigt, dass das menschliche Leben an die Dynamiken des Lebendigen gekoppelt ist und es sich in einem stetigen Prozess des Erschaffens seiner Lebendigkeit in den vielen Bezügen zu ebenso nicht-menschlichen Dynamiken gewahr wird und nicht in der Unterwerfung, Kontrolle und Hierarchisierung von allem anderen Leben.

Ihr Bezug zu den Arbeiten von Walter D. Mignolo ist offensichtlich. Die Herausforderung, die sie für sich formuliert, ist ökologisch, wenn nicht „ökosophisch". Ihr Versuch, eine Untersuchung durchzuführen, die die Bedürfnisse der Gemeinschaften aufnehmen kann, die unterhalb des toxischen Fließens des späten Industrialismus leben, wie Myers schreibt, bringt sie an den Punkt, wo der Klimawandel „diskutiert" wird. Mit welchen Fragen und Mitteln wird diskutiert? Es geht ihr, wenn sie an diese Diskussionen denkt, nicht um eine neokolonialisierende Moralisierung des Diskurses über Land und Menschen, die eine Dichotomie zwischen invasiven und nativen Formen des Lebens mit der Natur konstruiert und Affekte von Angst vor Dystopien schürt. Sie stellt sich vor, dass eines Tages durch eine andere Forschung, andere Fragestellungen und Ansätze die imperativen, heteronormativen, militarisierenden und produktivistischen Sprachbilder der neodarwinistischen Überlebensnarrative als solche Vorstellungen vom Leben auffliegen werden, die gerade kein robustes Wissen und keine sinnvollen Handlungspraktiken unterstützen.

Ihre politische Agency artikuliert sich darin, sensibel zu werden/„becoming sensor". Myers lädt in Bezug dazu ein, darüber nachzudenken, dass Proteste von Wissenschaftler*innen gegen eine sich öffnende Empfindsamkeit insbesondere

gegenüber nicht-menschlichen und nicht vom Menschen gesteuerte und steuerbare Dynamiken, eine ständige Re-Kolonialisierung einer Vergangenheit, die der 10.000 Jahre der Eichen-Savanne, als Gefahr bergen. Strukturell wird dann einer Wiederbelebung des Kolonialismus in der Gegenwart zugearbeitet, was sie als koloniales ökologisches Restaurations- projekt der Eichen-Savanne kennengelernt hat. Es wird in diesem Projekt der Wald-Rettungs-Restaurator*innen sichergestellt, dass das koloniale Gesetz, das Siedler*innenland hergestellt hat und entsprechend Land, Zeit und Körper okkupiert hat, weiter funktioniert bzw. von neuem regiert und bis in die geplante Zukunft hinein anhält. Die Ereignisse in der Vergangenheit, die die Savanne haben entstehen lassen, werden in diesem Moment zu politischen Ereignissen.

Sich gegen das konventionelle ökologische Wissen aufzulehnen, erfordert es, andere Zugänge zu einem Bewusstsein von den Zusammenhängen des Lebens auf der Erde zu erarbeiten. Hierfür ist es notwendig, andere Frage zu stellen als bisher. Myers stellt sich vor, dass in der Zukunft solche Forschungsansätze, wie sie sie gewählt hat, in Bezug gesetzt werden zur Arbeit der klassischen Wissenschaften.

In ihrer Diskussion, so lese ich es, schwankt Myers zwischen der Darstellung des Projekts der Erforschung des Parks einerseits und der Präsentation des Parks, wie sie ihn erforscht hat, als De-Kolonialisierendes, politisches Projekt andererseits. Sie verbindet diese Dimensionen damit, schöpferische Impulse auf der Ebene der Wissenschaften zu positionieren. Die Wissenschaften, wie sie sich im Moment als dominant situieren, stellt sie infrage. Sie sollen nicht alleine das Sagen und auch nicht das letzte Wort haben („so that the sciences do not have the only or final say“, Myers 2017, S. 11).

„Das Ding mit der Haarschleife“ – Politische Agency von Kindern im „Kalten Krieg“ auf der Seite des Sozialismus

Zsuzsa Millei et al. haben ein Buch mit dem Titel „Childhood and Schooling in (Post) Socialist Societies – Memories of Everyday Life“ (2018b) herausgegeben. Es ist als De-Kolonialisierungsprojekt angelegt. In vorherigen Publikationen haben sie bereits in Kooperation mit Wissenschaftler*innen aus den ehemaligen sozialistischen Ländern und nun auch in der Kooperation mit bestehenden sozialistischen und kommunistischen Ländern (ehemalige Sowjetunion, Russland, Ostblock-Länder Europas, Ex-Jugoslawien, Vietnam und China) eine Ebene eröffnet, um von ihren sozialistischen Kindheiten zu sprechen (Silova et al. 2016, 2017; Millei und Imre 2009).

Dass sie über das Wissen verfügen, um die sozialistische Kindheit zu beschreiben, möchten sie in einem Feld, insbesondere der Erziehungswissenschaften, reklamieren. Dieses Feld wird allerdings von einer westlichen Perspektive dominiert. Das spiegelt sich zum einen in der Häufung englisch- sprachiger Publikationen wider und zum anderen entsprechend in der Häufung anglo-amerikanischer Wissenschaftler*innen, die sich zu ausgewählten Sujets der Erziehungswissenschaften äußern und sich auf für sie selbstverständliche Konzepte beziehen. Dass das dominierende System sich eine Konzeptualisierung und Kategorisierung von sozialistischer Kindheit bzw. sozialistischer Sozialisation aneignet, erleben die Wissenschaftler*innen, die tatsächlich ihre Kindheit in sozialistischen Ländern verbracht haben, als Kolonialisierung.

Ihren Standpunkt formulieren Millei et al. bereits in ihrem Artikel „Interrupting Knowledge Production coloniality“ (2017), den sie im Kontext der komparativen Erziehungswissenschaften und in einer englischsprachigen Publikation in dem Fachgebiet verorten. Die Art und Weise, wie serealisierend über „die sozialistische Kindheit“ geschrieben wird, und das von Wissenschaftler*innen aus dem anglo-amerikanischen Bereich, hinterfragen sie. Sie fordern ein, dass sie sich selbst begreifen wollen und es auch vor dem Hintergrund der De-Kolonialisierung nur selbst können.

Die Wissenschaftler*innen beziehen sich explizit auf Arbeiten von Walter D. Mignolo. Sie erklären, dass die De-Kolonialisierungsbewegung anhand ihrer Analyseeinstellung eine Kolonialität erkennbar gemacht hat, die sich in unterschiedlichen Phasen des Sozialismus und insbesondere des Kalten Krieges zeigte. Die Sowjetunion hat ebenfalls extern und intern kolonialisiert und verfügte über entsprechende unterdrückende, ausbeutende und lebensverachtende Praktiken. In diesem Kontext sind jedoch noch weitere Dynamiken der Kolonialisierung kennzeichnend für die sozialistische Sozialisation, die mit den Überlegenheitsbestrebungen der westlichen Moderne zu tun haben.

Eine Macht-Matrix der Kolonialität bezieht sich nicht nur darauf, dass die Kolonialisierenden sich unmittelbar auf dem Land der Kolonialisierten aufhalten. Die westliche Hegemonie umfasst insofern nur geografische, geopolitische oder ökonomische Dynamiken, ihre Überlegenheit „unilateral“ zu situieren. Die Reaktion des Selbstverständnisses der sozialistischen Länder darauf lässt eine bilaterale Dynamik in den Ländern entstehen. Diese bilaterale Dynamik der Reaktion des Ostens auf den Westen, um es ganz grob zu sagen, hat den Kalten Krieg geschürt und die sozialistische Sozialisation inspiriert. Darauf werden die Wissenschaftler*innen eingehen (siehe unten). Eine visuelle Demonstration der Einigkeit im sozialistischen System „nach außen“ entspringt dieser Bilateralität der Hegemonie der westlichen Moderne.

Mignolo (2011, S. 53) spricht in diesem Kontext von einer epistemologischen Hegemonie des Westens. Mit der Ausbreitung seines Wissens kolonialisiert der Westen. Auf diese Dynamik beziehen sich die Wissenschaftler*innen ebenfalls. De-Kolonialisierung in diesem Kontext bedeutet folglich zum einen, die Logik der Kolonialität zu begreifen, die sich auf die Staaten in Osteuropa bezieht, die den Sozialismus angenommen haben, und zum anderen die Kolonialität zu begreifen, die dem westlichen Projekt der Moderne inhärent ist. Schließlich geht es darum, durch das Projekt einen Prozess in Gang zu setzen, um für die Zukunft eine Welt aufzubauen, in der, wie Mignolo sagt, und was die Wissenschaftler*innen auch als ihr Ziel benennen, viele alternative Welten koexistieren können („in which many alternative worlds can coexist“, Mignolo 2011, S. 54).

Zunächst geht es darum, Prozesse des Erarbeitens und Verarbeitens des Erlebens der sozialistischen und postsozialistischen Kindheit bzw. Vergangenheit methodologisch als ein Loslösen von der Dominanz der Macht-Matrix des Westens zu begründen. Welches Wissen haben die Autor*innen über die sozialistische Kindheit und Sozialisation, wie stellen sie es wissenschaftlich her und wie präsentieren sie das?

Nachfolgend möchte ich anhand eines Beitrags aus dem Band das De-Kolonialisierungsprojekt der Forscher*innen-Gruppe vorstellen. Das Projekt versteht sich – kurz von mir zusammengefasst – als „Epistemologie der sozialistischen Kindheit derer, die eine sozialistische Kindheit erlebt haben“. Ich möchte mich dabei auf einen Beitrag beziehen, der eine scheinbar banale Alltagssituation von Mädchen zu Zeiten des Sozialismus zum Thema macht, nämlich die Haarschleife oder das Band im Haar. Diese Accessoires, die auch Bestandteil einer Uniform waren, waren kennzeichnend für die öffentliche Darstellung von weiblicher Kindheit. Die Art und Weise, wie die Mädchen darauf bezogen ihre Subjektivierung erarbeitet haben, stellen die Autorinnen als ihre *politische Agency* und ihre aktive Positionierung bzw. Auseinandersetzung im und mit dem System dar. Die Autorinnen schreiben:

> Thus, we add our individual and collective efforts to discussions about the coloniality of being and explore ways to reclaim our positionalities (as children and researchers) as epistemic subjects who have both the legitimacy and capacity to look at the world from our own origins and lived realities (Millei et al. 2018b, S. 236).

Dass die Autorinnen sich als „epistemische Subjekte“ zu erkennen geben, die sowohl über die Legitimität als auch über die Kapazität verfügen, ihre gelebten Erfahrungen zu erarbeiten, und dass sie das betonen, bekommt Bedeutung in einem Kontext der De-Kolonialisierung, der als singuläres Ereignis von Erkenntnis verstanden und entsprechend rezipiert werden kann.

Mit dem Fall der Berliner Mauer im Jahr 1989, so schreiben die Autor*innen, entstand eine dritte Ebene der Kolonialisierung von sozialistischer Kindheit durch die Wissenschaften. Die Aneignung der Lebensweise und der Denkweise der Menschen durch eine Herstellung von westlichen Werten fand auf unterschiedliche Weise statt. Die Zukunft der Menschen im Post-Sozialismus sollte auf ein westliches Referenzuniversum umgestellt werden, mit dem Mittel oder dem Ziel der Integration der Menschen in die Europäische Union als Wirtschafts- und Wertegemeinschaft. Das Scheitern des Sozialismus als Regierungs- oder Wirtschaftsform hatte Effekte auf der Ebene der bilateralen Dynamik, deren Analyse noch ansteht.

Mit dem Ende des Kalten Krieges durch den Zusammenbruch des Sozialismus in der Sowjetunion und den Ostblock-Staaten hat sich diese bilaterale Konkurrenz-Dynamik gelöst, jedoch nicht die Dominanz der westlichen Macht-Matrix und die Dominanz der westlichen Ontologie, Epistemologie und Kosmologie. Die Wissenschaftler*innen kritisieren in ihrem Projekt allerdings weder die Dominanz noch die Inhalte, sie ergreifen für sich das Wort und eignen sich entsprechend die englische Sprache und die Positionen von Wissenschaftler*innen in den westlichen Strukturen an.

Mit ihrem De-Kolonialisierungsprojekt kreieren sie einen erweiterten und erweiternden Bezugsrahmen. Indem sie die *agency* und *capability* ihrer Kindheiten von ihrer biografischen Perspektive aus erkennen und benennen, erarbeiten sie sich einen Referenz- und Werterahmen, um sich selbst als diejenigen Subjekte zu positionieren, die ihre Themen artikulieren. Als epistemische Subjekte, nicht nur als Wissenschaftler*innen hier und heute, sondern anhand der *agency* und *capacity,* die sie als Kinder in der Vergangenheit entwickelt haben, können sie aktiv die Situation wahrnehmen und verarbeiten, dass ihnen in der Zeit des Post-Sozialismus die westliche Epistemologie, nicht nur das Wirtschaftssystem und die Lebensweise, aufgedrängt wurde. Dieses Aufdrängen wahrzunehmen und es zurückzuweisen bzw. eine spezifische Distanz dazu einzunehmen, erklären die Wissenschaftler*innen als ihr Forschungsinstrument. In Bezug zu den Erfahrungen, dem Erleben und den Erkenntnissen ihrer Kindheit haben sie sich dieses Instrument erarbeitet. Um die Distanznahme zur neoliberalen Wirtschaftsordnung und die von der Biopolitik geprägte Subjektivierung, von dieser Subjektivierungsposition und Subjektivierungsarbeit ausgehend, leisten zu können, sind diese *agency* und *capacity* relevant. Von dort her begründen sie ihre Entscheidung, sich de-kolonialisierend in das Feld z. B. der komparativen Erziehungswissenschaft mit einer eigenen Epistemologie als singuläre Projekte zu positionieren.

In der Kindheitsforschung und den *critical childhood studies* verorten die Wissenschaftler*innen ihr Projekt, um ihr Wissen, ihre Wahrnehmungen und ihre *agency* in Bezug zum Neoliberalismus im Rahmen der Diskurse und Praktiken zur Sozialisation und Bildung zur Diskussion zu stellen. An dieser Stelle nehmen sie sowohl eine gesellschaftspolitische als auch eine wissenschaftliche Position ein:

> Equally importantly, contemporary neoliberal epistemologies commonly construct childhood in terms of producing (neoliberal) adults who are ‘lifelong learners,’ ‘self-maximizers,’ autonomous, human capitals and scientifically ‘rational’ people required for the so-called ‘global knowledge economy’ (Millei et al. 2018b, S. 234).

Und sie zählen eine große Anzahl von Publikationen, eigenen und von Kolleg*innen, auf, auf die sie sich beziehen, um diese neoliberale Epistemologie zu erkennen zu geben. Die Idee, dass das neoliberale Regime die Wissenschaft und die Wissenschaftler*innen so durchdrungen hat, dass sie Alternativen dazu gar nicht mehr denken oder erkennen könnten, motiviert das De-Kolonialisierungsprojekt. Die besondere Erfahrung mit ideologisierenden Praktiken, die ihr Aufwachsen in den sozialistischen Ländern begleitet hat, und das, was sie daraus gelernt haben, sehen sie als einen wichtigen Beitrag zum Diskurs.

Sie stellen in ihrer Kritik auch exakt die Werte infrage, die in den internationalen Publikationen, die sich um einen allgemeinen Standard von Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit bemühen, benannt werden. Mehr als zu kritisieren, sehen sie sich aber in der Pflicht, selbst kreativ zu sein und von sich zu sprechen. Sie beschreiben ihre Aktion nicht nur als eine Loslösung von den Dynamiken des Kalten Krieges, sondern als ihre Aufgabe, die Bedeutung und die Effekte des Kalten Krieges, wie sie für sie als Kinder erlebbar waren, zu erkennen und zu benennen, und zwar mit ihren Mitteln des Verstehens und der Expression.

Sich an diesem Punkt der Geschichte vom Kalten Krieg zu lösen, bedeutet nicht nur, sich selbst vom Bewusstsein des Kalten Krieges loszusprechen und zu versuchen, diese Phase der Geschichte zu vergessen. Es kann nicht gelingen, naiv in die Zukunft zu blicken. Diesem Ansatz sind viele Regierungen und Politiker*innen in der post-sozialistischen Phase gefolgt.

Das Verständnis des Sozialismus wie auch der post-sozialistischen Phase und ihrer Effekte, insbesondere was das Aufwachsen der Kinder und die Bildungspolitik betrifft, braucht einen Rahmen, wo unausgesprochene Geschichten und unausgesprochene Geschichte erzählt werden kann. Die historischen, politischen und kulturellen Bedeutungen des Kalten Krieges sind noch nicht erfasst worden.

Die Kinder, die – aus westlicher Perspektive – hinter dem gefallenen „Eisernen Vorhang" lebten, waren auf eine besondere Weise mit den westlich-kolonialisierenden Dynamiken konfrontiert, so sehen es die Autor*innen. Es schien den Menschen im Osten im Vergleich zu den Menschen im Westen immer etwas zu fehlen. Bis heute scheint dieser Eindruck zu bestehen. Zunächst wurde suggeriert, dass es für die Kooperation aller Länder nach der Auflösung des Sozialismus der ehemaligen Sowjetunion und der europäischen Bruderstaaten wichtig ist, Erlösung dadurch zu finden, sich den Formen des westlichen Lebens und der westlichen Lebensgestaltung anzupassen und Reformen im eigenen Land zugunsten einer Verwestlichung anzustreben. Die kulturellen und politischen Effekte des Kalten Krieges explizit von den Positionen der Menschen aus zu beschreiben, und das mit deren Sprache und Konzepten, steht noch aus. Ein „Zusammenschluss" unter den Prinzipien des Westens und das völlige Vergessen der Vergangenheit und der bilateralen Dynamiken unterdrücken diese Geschichten der Menschen und ein entsprechendes Wissen, das auch in der Gegenwart wichtig ist.

Von der Position aus, die die Wissenschaftler*innen sich erarbeitet haben, sehen sie speziell in ihrem Tätigkeitsfeld der Erziehungswissenschaften eine Gefahr der Verwestlichung. Die Aneignung „ihrer" sozialistischen Vergangenheit durch die Interpretation mit den Konzepten der westlichen Epistemologie weisen sie zurück. Hier setzen die Wissenschaftler*innen mit ihrem De-Kolonialisierungsprojekt an.

Auf der Ebene der Childhood Studies gehen sie davon aus, dass sowohl eine sozialistische Ideologie wie auch eine post-sozialistische Verwestlichung („Westernization") eine Argumentationsweise weitertransportieren, die noch immer kolonialisierendes Wissen über Kindheiten und das Leben von Kindern herzustellen rechtfertigt. Dabei beziehen sie sich auf Kontexte, die über die bilaterale Dynamik des Eisernen Vorhangs hinausgehen. Auf breiter Ebene wird Kindheit „verwestlicht". Die Ontologie, Epistemologie und Kosmologie des Westens herrscht vor, sowohl was Bildungspraktiken als auch was Bildungsinhalte und Bildungsziele betrifft wie auch das Analysieren dieser Kontexte auf einer Metaebene. Darüber hinaus sehen sie eine Gefahr in der „Ideologisierung" von Kindheit, die sie im neoliberalen Politikregime wittern.

Wenn der Kindheit eine besondere Bedeutung in einem gesellschaftspolitischen, geopolitischen oder ökonomischen System zugeschrieben wird, spricht niemand mehr von Kindheit, sondern von einem zukünftigen Erwachsensein und davon, wie die Menschen in einem System „sein sollen", um es zu stabilisieren. Die „sozialistische Persönlichkeit" war ein Konzept, auf das als Zieldimension in der DDR rekurriert wurde. Dieses galt es durch entsprechende

Praktiken „herzustellen" (vgl. Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten 1986; Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen 1985).

Die Subjektivierungs-, Aussage- und Wunschgefüge scheinen sich in den ausgefeilten Bildungs-programmen auf institutioneller, politischer, medizinischer, pädagogischer etc. Ebene gegen jegliche Agency zu verschließen. Die Wissenschaftler*innen erkennen rückblickend darin die Gefahr einer Situation des Aufwachsens, wo Mädchen und Jungen an der Ideologisierung beteiligt werden. Wenn sie mit Aufgaben betraut werden, z. B. eine Zeitung vorzulesen, die als Staatsorgan funktioniert, müssen sie Denkweisen einüben und reproduzieren. Sie müssen sich Ideale aneignen, die ihnen selbst nichts bedeuten und fernab ihrer Lebenswelt und Lebensweise sind. Diese Situationen erfordern eine Analyse der Gefüge.

Die in diesem De-Kolonialisierungsprojekt vorgelegte Analyse bezieht sich nicht nur auf die Dekonstruktion der Strukturen ausgehend von der Sicht der Erwachsenen. Sie macht erkennbar, dass eine politische Agency der Kinder, die die nun erwachsenen Wissenschaftler*innen waren und die hier die Geschichte ihrer Kindheiten im Sozialismus aufgeschrieben haben, tatsächlich möglich und alltäglich war. In diesen Kontexten der Ideologisierung aufzuwachsen, lässt das Bewusstsein und die Handlungsfähigkeit von Kindern selbst, in einem ideologischen und politischen Umfeld aufzuwachsen, in den Vordergrund treten. Dass Kindheit als eine *tabula rasa* für Erziehungs- und Bildungspolitik zur Verfügung steht, kann infrage gestellt werden. Andere Dynamiken sind erkennbar.

Die biografische Forschung in diesem De-Kolonialisierungsprojekt hat gezeigt, dass die Kinder selbst diese Situation der Politisierung ihres Alltags wahrnehmen und auf ihre Weise reflektieren, um sich eine Subjektivität in Bezug zu ihrem eigenen Lebenskontext zu erarbeiten, der nicht von der Partei kontrolliert werden kann. Dabei mussten Spannungen zwischen verschiedenen Ebenen des Lebens emotional erlebt und verarbeitet werden, wie die Autorinnen anschließend vorstellen werden.

In der sozialistischen Welt gibt es einen „Kult um die Kindheit". Ein Spektrum der sozialistischen Wissenschaften, das sich mit dem Aufwachsen von Mädchen und Jungen befasste, stellt Kindheit und Kinder als *tabula rasa* in den Mittelpunkt des Hervorbringens einer „sozialistischen Persönlichkeit". Die Ideologisierung und Politisierung von Kindheit durch die Bildungsinstitutionen macht die nachfolgende Generation sowohl zu Repräsentierenden des Systems wie auch zu Menschen, die von der Richtigkeit der Ideologie überzeugt werden können und müssen. Die Selbstdarstellung der sozialistischen Welt in Abgrenzung zum Westen ist ein wesentlicher Bezugspunkt der Performation von „sozialistischer

Kindheit". Insofern musste ein Kontext von Aufwachsen mit dem Sozialismus verbunden werden, um die Staatsform, die sich nicht durch demokratische Prozesse legitimierte, sichern und sichtbar machen zu können.

Was die Wissenschaftler*innen klarstellen möchten, ist, dass es nicht die „eine" sozialistische Kindheit gibt, sondern sehr viele. Sie sind verbunden und eingebettet in komplexe ideologisch geprägte Systematiken des Aufwachsens. Es ist nichts absolut falsch mit der sozialistischen Kindheit, es ist aber auch nichts absolut richtig. In den Beiträgen der Wissenschaftler*innen in dem De-Kolonialisierungsprojekt wird die Politik des Alltags, wie er mit dem Sozialismus und der Dynamik des Kalten Krieges verbunden ist, ausgehend von der singulären politischen Agency von Kindern erfahrbar. Insofern geht es nicht um eine Bewertung oder Beurteilung der Pädagogik. Es geht um das Erleben und die Momente, die die Wissenschaftler*innen als ihre existenzielle Verankerung in dem System erfahren haben.

Ihre politische Agency, davon gehen sie als Wissenschaftler*innen aus, ist ein Bezugspunkt dafür, sich in den gegenwärtigen Diskursen von dem westlichen Kapitalismus, wie er in der post-sozialistischen Phase die Lebensweisen der Menschen erreicht hat, zu lösen und sich von dieser Handlungsvollmacht ihrer Kindheit aus zu artikulieren. Die verschiedenen Kontexte der Kolonialisierung, die sie erlebt haben, verstärkten eine Fähigkeit, sich von Regimen zu distanzieren. Wie das gemeint ist, wird in Bezug zum „Ding mit der Haarschleife" deutlich werden. Diese Distanznahme sehen die Wissenschaftler*innen als bedeutsam dafür an, das Freiheitskonzept der Moderne zu hinterfragen und damit zusammenhängende Konzepte des Verstehens, der Analyse und der Interpretation von Pädagogik, Gesellschaft und Weltgeschehen mit Alternativen zu flankieren, wenn nicht herauszufordern. Das dominante Verstehen zu unterbrechen, ist die Form, die sie für sich wählen, um sich von der westlichen Moderne loszulösen.

Dass sich die Wissenschaftler*innen ihren Kindheiten widmen, macht das de-kolonialisierende Projekt besonders interessant. Kinder sind von Beginn ihres Lebens an in die gesellschaftspolitischen Kontexte eingeflochten. Das zu erkennen, erfordert entsprechend eine methodologische Einstellung, die Mädchen und Jungen in ihrem eigenen Erleben anerkennt. In dieser Forschung sprechen allerdings nicht Kinder von sich selbst, sondern Erwachsene von ihrer Kindheit im Sozialismus. Die Distanz der Lebenszeit stellt kein Hindernis dar. Sie erkennen ihr Wissen, das sie als Kinder hatten, um sich zu befreien und sich frei zu fühlen, allerdings auf eine andere als die westliche Weise. Sie spüren dabei den Ambivalenzen nach und thematisieren die unlösbaren Spannungen, denen sie in ihrem Alltag mehr oder weniger ohnmächtig und hilflos ausgesetzt waren. Die subjektiven Deutungen und Um-Deutungen der Situationen stellen eine

Kernkompetenz dar, mit diesen Spannungen aktiv umzugehen. Eine Form von Freiheit wird erkennbar, die ganz spezifisch ist und dem Modell von Emanzipation und Freiheit der Moderne nicht entspricht.

Ondrej Kaščák und Branislav Pupala (2018) erklären in ihrem Beitrag „On the Edge of Two Zones: Slovak Socialist Childhoods" wie sie an der Gruppe der Pioniere mit Freude teilgenommen haben, denn dort konnten sie ihre eigene Subkultur mit Musik, Zigaretten, Alkohol und alternativer Theaterperformance etablieren.

Immer etwas befremdlich für mich, wenn nicht verstörend, ist der scheinbar betont spielerische Umgang mit Kriegsmaterial, wie ihn Kinder wohl empfunden haben, der Beschreibung von Menschen gemäß, die ihre Kindheit in sozialistischen Staaten erlebt haben. So erzählen die Autorinnen Helga Lenart-Cheng und Ioana Luca unter dem Titel „Memories in Dialogue: Transnational Stories About Socialist Childhoods" (2018, S. 19–40), dass sie während eines alljährlichen verpflichtenden Ausbildungsferienlagers mit sowjetischen Gasmasken und mit Handgranaten in Kontakt kamen. Es tat ihnen sogar leid, dass die nachfolgenden Jahrgänge ihrer Schule nach dem Fall der Berliner Mauer die Möglichkeit dieser „lustigen" Erfahrungen nicht mehr hatten.

Sicherlich hatten die Erwachsenen den Umgang mit Kriegsmaterial nicht als Spaßfaktor angeboten. Die Autorinnen beschreiben die aktive subjektive Umdeutung als Entpolitisierung der Handlungen durch die Kinder selbst, in Situationen, in denen sie offensichtlich intensiv politisch sozialisiert werden sollten.

Von sehr frühen Jahren an, so wurde es in den erzählten Lebensgeschichten deutlich, nahmen die Autor*innen den Unterschied zwischen einem persönlichen und einem politischen Leben, zwischen einem privaten und einem öffentlichen Leben wahr. Genau zu verstehen, was wann gesagt und getan werden kann, z. B. zu Hause oder in der Schule, war ein Bezugspunkt des aktiven eigenen Managements von Raum, Zeit und Körperlichkeit. Auf diese Weise konnten auch die politischen Aspekte, die das Leben der Kinder durchdrangen, durch Verhandlungsakte an der unsichtbaren Grenze zwischen offiziellen und privaten Lebensbereichen vermittelt in den Alltag aufgenommen werden. Manchmal waren diese Verhandlungen durch ideologische Inhalte geprägt, wie die Autor*innen schreiben, manchmal betrafen sie aber alltägliche Belange und Interessen. Libora Oates-Indruchová beschreibt in ihrem Beitrag mit dem Titel „A Dulled Mind in an Active Body: Growing Up as a Girl in Normalization Czechoslovakia" (2018) wie sie die Geschlechtszuschreibung ihres Lehrers infrage gestellt hat, indem sie forderte, dass sie auch Fahrrad fahren will. Dabei ging es nicht um einen Widerstand gegen den Lehrer oder die Partei, sondern lediglich um den Wunsch, Fahrrad fahren zu dürfen, was für Mädchen nicht vorgesehen war.

Die de-kolonialisierende Einstellung der Methodologie des Biografie-Projekts verdeutlicht, dass ein Verständnis für die Organisation des Alltags einer sozialistischen Kindheit „von außen" und mit den westlichen Referenz- und Wertsystemen gar nicht gelingen kann. Die Details des Erlebten zeigen Dimensionen auf, die nicht zu rekonstruieren sind. Die Ebene des subjektiven Erlebens und Handelns in den strukturellen Gefügen wird erkennbar. Die Wissenschaftler*innen wählen bewusst diese biografische und subjektive Position, sowohl was de-kolonialisierende Forschung als auch was Kindheitsforschung betrifft. Marek Tesar schreibt zu dieser Methodologie:

> …to see ourselves, those who grew up under socialism, as those who are able to both witness and testify to the diversity and complexity of associated experiences of childhoods (2018, S. 264).

In ihrem Beitrag mit dem Titel „Hair Bows and Uniforms: Entangled Politics in Children's Everyday Life" (2018a) beschreiben Zsuzsa Millei et al., wie die Haarschleife in diesen Dynamiken eine Bedeutung für Mädchen bekam, und dabei stellen sie die aktive politische Positionierung von Kindern im sozialistischen Alltag dar.

Gerade die komplizierte politische Situation brachte es mit sich, so die Autorinnen, dass die sozialistischen Schulkinder in eine Distanz zur institutionalisierten Kleiderordnung traten und Ideologie nicht inhaltlich, jedoch auf ihre Körperlichkeit bezogen reflektierten. Es war insbesondere das Gefühl des Unwohlseins, das diese Art von politischer Arbeit und Subjektivierungsarbeit mit sich brachte. Sie beschreiben es als „selving-work". Gerade so etwas Unscheinbares und doch nicht Unscheinbares wie die Haarschleife als Struktur einer politischen Ideologie forderte es ein, ein politisches Bewusstsein aufzubauen. Wie man sie tragen kann und wie man sie tragen will, wurde zu einem Alltagspolitikum.

Die Kinder verstanden sich, wenn sie mit der Ideologie verbunden wurden, als „sozialistische Kinder" und unterwarfen sich der Ordnung, z. B. der Schule, die durch Kennzeichnungen standardisiert wurde. Eine besondere Rolle spielte dabei die Schuluniform. Es gab unterschiedliche Farben für den Alltag und für Festtage und die Haarschleife bzw. den Schleifenbommel.

Am Ende der 1940er-Jahre wurde die Haarschleife für Mädchen zu einem offiziellen Element der sowjetischen Schuluniform. Geschlechtsdeterminierende Kleidung wurde auf diese Weise hergestellt. Zunächst waren die Schleifen klein. Es waren schmale Bänder, die in das Haar der Mädchen eingeflochten waren. Weiße Bänder wurden für besondere Anlässe gewählt. Im Schulalltag waren die Bänder dunkel, braun oder schwarz. Als jedoch die sowjetische Wirtschaft nach

dem Zweiten Weltkrieg stark wuchs, wuchsen auch die Haarschleifen. Schnell wurden aus den schmalen Seidenbändern, die sorgfältig in Frisuren eingeflochten wurden, riesige Schleifen aus aufgetürmtem Gewebe, die prominent oben mittig auf den Kopf platziert wurden.

In den Sowjetrepubliken, weniger in den sozialistischen Ländern in Ost- und Mitteleuropa, wurden diese Schleifen zum Symbol einer idealisierten sowjetischen Kindheit. Die Darstellung der Prosperität, des Fortschritts und des Glücks einer Nation wurde durch die Mädchen mit der Schleife auf dem Kopf unterstrichen. Die Autorinnen berichten, dass ein amerikanisches Mädchen, Samantha Smith, die als Botschafterin der USA in den frühen 1980er-Jahren von Yuri Andropov in die Sowjetunion eingeladen wurde, bei ihrer Ankunft umgeben war von sowjetischen Mädchen mit Haarschleifen. Für die sowjetischen Medien wurde die Haarschleife als ein Erkennungs- und Unterscheidungsmerkmal der sowjetischen Mädchen im Vergleich zu einem amerikanischen Mädchen inszeniert. Als ein sowjetischer Reporter die Erfahrungen von Samantha Smith zusammenfasste, sagte er, dass es sich herausgestellt habe, dass das Samanthas empfindliche Stelle sei: Sie habe noch nie solche Schleifen in den USA getragen. Mädchen der sowjetischen Pioniere standen einige Tage Schlange, um die Möglichkeit zu bekommen, Samantha eine Schleife in ihre Haare zu binden. Einige hatten leider nicht die Chance, so der Bericht in der Zeitung.

Diese Schleifen waren überall präsent. In den Medien und Magazinen wie auch in den Kinderbüchern, den Gedichten für Kinder, in Filmen und schließlich an den Mauergemälden von Schulen und Kindergärten. In anderen sozialistischen Staaten wurden die Schleifen hingegen nur zu festlichen Anlässen getragen. Eine Untersuchung von Kinderfotos während der sozialistischen Ära in Ungarn zeigt, dass zur Zeit des Sozialismus Mädchen im Schulalter überwiegend kurze Haare hatten. Sie hatten auch auf den meisten Bildern von 1970 keine Schleifen auf dem Kopf. Das Verschwinden der Schleifen, die zunächst ebenso zur ungarischen Schuluniform gehörten wie zur Schuluniform in der Sowjetunion, fand zur gleichen Zeit statt, in der Kleidung allgemein einfacher und praktischer wurde. An den offiziellen Orten waren die Schleifen aber immer präsent. (Ich erinnere mich an die Turnerinnen aus den sozialistischen Ländern bei den Olympischen Spielen. Sie hatten immer sehr viel Schleife oder Bommel im Haar und das bei den heftigen Turnbewegungen. Aber die Schleifen hielten, zu meinem großen Erstaunen.)

Rückwirkend wird von den Autorinnen die Schleife im Haar der Mädchen als ein Teil der Schuluniform wahrgenommen. Sie bekam Bedeutung als einer von vielen Mechanismen der politischen Sozialisation. Die Schuluniformen repräsentierten nicht nur Chancengleichheit und Gleichwertigkeit, wie es in dem sozialistischen System die Gemeinschaft prägte. Die Kleidungsstücke haben die

Normalisierung, Vereinheitlichung und Disziplinierung im Kontext von sozialen Praktiken unterstützt. Die Körper und das Benehmen der Kinder wurden durch die Kleiderordnung kontrolliert, so die Autorinnen. Die Kinder lieferten durch das Tragen der Kleider ihren Beitrag für den Anteil ihrer politischen Sozialisation. Dadurch wurden sie auch gehorsam oder gefügig (gemacht). Mit dem Tragen der Uniform, die Haarschleifen eingeschlossen, nahmen die Kinder die Position von „Schüler*innen" ein, die in Bezug zu einer standardisierten Norm eingerichtet war und wiederum Gleichheit herstellte.

Das Ritual, die Schleife zu binden, oder die Möglichkeit zu verlieren, die Schleife tragen zu können, gingen einher mit Leid und starken Emotionen, wie die Autorinnen schreiben (Millei et al. 2018a, S. 152). Sie erzählen von einem Mädchen. Sie hatte sehr kurzes Haar, als sie klein war. Im Alter von vier Jahren wurde ihr Haar dann länger. Zunächst, als ihre Familie unterwegs mit der Bahn war, um von zu Hausezum Kindergarten zu fahren, bürstete die Mutter die Haare ihrer Tochter im Zug und band sie mit Schleifen nach oben. Das Mädchen pflegte furchtbar zu schreien, weil das ordentlich ziepte und zog. Oft mischten sich andere Leute im Zug ein. Sie sagten ihrer Mutter, dass sie sie anders halten solle. Oder sie sagten, dass sich das Mädchen sehr schlecht benehme, weil sie die Schmerzen nicht still ertrage. Das Gebürstet-Werden tat dem Mädchen so weh, dass sie später in der Schule lernte, sich selbst die Haare zu bürsten. Aber anstatt die Schleife auf die Mitte des Kopfes zu setzen, band sie sich einen Pferdeschwanz und flocht daraus einen Zopf. An das Ende des Zopfes befestigte sie die Schleife, die dann an ihrem Rücken herunterhing.

In der Zwischenzeit kam es aber noch zu einem problematischen Ereignis. Die Mutter des Mädchens arbeitete ganztags. Sie hatte eine akademische Ausbildung und irgendwie war es ihr wichtig, ihrer Tochter immer zwei Zöpfe rechts und links zu flechten und sie oben auf dem Kopf zusammenzustecken, mit weißen Bändern so stark festgezurrt, dass es auch den ganzen Tag über hielt, was aber sehr schmerzhaft war. Sie machte es sehr schnell in der Hetze des Morgens, wie bereits dargestellt. In der Folge bekam das Mädchen einen Ausschlag aufgrund des ständigen Ziehens an ihren Haaren. Die Schulkrankenschwester gab daraufhin der Mutter den Rat, entweder das Haar ihrer Tochter abschneiden zu lassen oder es für ein paar Tage offen zu lassen, bis sich die Haut wieder regeneriert haben würde. Die Mutter entschied sich dafür, ihrer Tochter das Haar schneiden zu lassen, obwohl diese gebittet und gebettelt hatte, dass das nicht passiert. Währen das Mädchen mit ihrer Mutter auf das Haareschneiden wartete, betrachtete sie in den Magazinen Kurzhaarfrisuren für Frauen und musterte auch die Frauen in dem Friseursalon, die kurze Haare hatten. Sie wollte aber immer noch lange Haare und einen Pferdeschwanz mit einer Schleife, und zwar um so auszusehen

wie die anderen Mädchen. Später, wie gesagt, hat sich das Mädchen als sie älter war in der Schule die Haare selbst mit der Schleife am Zopfende zurechtgemacht.

„Gute" Subjekte, die es sich wünschen, eine Schleife zu tragen und wie alle anderen auszusehen, werden von den Regimen der Praxis hergestellt, so die Autorinnen. Diese Regime stellen aber auch „Rebellinnen" her, solche, die leise sind und stillhalten, wie auch solche, die sich unterlegen und unbedeutend fühlen.

Die Idee des Mädchens, die Schleife anders zu tragen als gewöhnlich, sodass es weniger schmerzvoll ist, ist eine Alternative zum Regime der uniformierenden, standardisierenden Kleiderordnung. Das bedeutet, in Bezug zur Frisur einen eigenen Standpunkt zu riskieren. Die Schleife, die am Ende des Zopfes war, so wie das Mädchen es als angenehm empfand, passte nicht in die offiziellen, sanktionierten Normen. In diesem Fall schien das aber niemandem Probleme zu machen. Die Mutter musste sich also nicht für die besondere Frisur ihrer Tochter verantworten und Kritik einstecken.

Diese Normen stellen eine sozialistische Realität her. Sie sind produktiv, auch positiv und nicht nur negativ und unterdrückend. Subjekte, Objekte und Wahrheitsrituale entstehen. Das, was als wahr und wirklich anerkannt ist und die Menschen mit sich und miteinander verbindet, wird auf diese Weise über Ordnungen im Alltag vermittelt, errichtet und schafft Handlungssicherheit. Insofern handeln Kinder, wenn sie von einem Bezug zu sich und ihren Wünschen ausgehen, in diesem Kontext mit ihrer Schuluniform und mit den Schleifen innerhalb oder gegen den normalisierenden Diskurs oder riskieren es zumindest. Auf diese Weise ist es ihnen möglich, ein „gutes Schulkind" zu sein oder zu werden, oder eben nicht. Kinder mögen sich diesem normalisierenden Diskurs unterwerfen, ihm gegenüber Widerstand leisten oder innerhalb der Normen handeln, aber auf eine Art und Weise, die etwas verändert, betonen die Autorinnen. Was sich dadurch verändert, ist aber, so wie ich es verstanden habe, etwas in ihnen selbst: Sie nehmen Distanz ein, entwickeln ein Bewusstsein für Ideologie und eine aktive Position der Subjektivierung von einer Gegenwelt aus – außerhalb des Schauplatzes des Sozialismus. Sie internalisieren die Ordnungen und die Referenz- und Wertuniversen nicht völlig und nicht unreflektiert. Sie sind dem Normieren und Normiert-Werden nicht komplett ausgeliefert. Es ist eine „affektive" Dimension, die die Reflexion und das Bewusstsein für diese Lebenskontexte notwendig macht.

Sehnsucht, Leid, Frustration und Scham begleiteten die Erfahrung, ein Band auf dem Kopf zu positionieren und es zu (er-)tragen. Die Autorinnen (2018, S. 153) beschreiben, dass Subjektivität sich in Bezug zur kulturellen Politik einer Haarschleife materialisiert. Emotionalität, das Leiden und die Sehnsucht, der Körper und die Lebenswelten korrespondieren auf die eine oder andere Weise mit

der Ideologie, die vorschreibt, was man anziehen, wie man aussehen und wie man sich fühlen soll, schreiben die Autorinnen (vgl. a. a. O., S. 153–154).

Diese Emotionen spielten entsprechend eine wichtige Rolle in der Politisierung der Kindheit und der Kinder in der Ideologie des Sozialismus. Doch bedeuteten die Praxis-Regime nicht nur ein Einschließen in Normen. Sie stellen auch Möglichkeiten von Öffnungen her: Als Subjekt kann man die Haarschleife re-interpretieren. Man kann sie tragen oder nicht tragen oder einfach kurze Haare ohne Schleife haben. Man kann auch einfach nur Haare und einen Kopf haben, aber dass das eben nicht selbstverständlich ist, „ein Kopf und Haare" von einem Mädchen, bedeutet, dass eine Ideologisierung auf der Ebene des Körpers bewusst wahrgenommen wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Aussehen stellt Unterschiede her und gleichzeitig Räume des Dazugehörens. Diese Räume können identifiziert werden. Mit den Schuluniformen wird ein Leben innerhalb und außerhalb der Schule markiert, auch und gerade, weil alle die gleiche Uniform tragen mussten. Die Schleife zu binden, ist auch mit einem spezifischen Wissen darüber verbunden, wie die Schleife aussehen soll und wie sie hält. Ein „Regime des Aussehens" wird dabei geprägt. Die Menschen sind von bestimmten Wissensbeständen abhängig, z. B., wie man ein Mädchen am besten hält, um dessen Haare besser bürsten zu können, oder wie man die Schleife auf der Mitte des Kopfs platziert bekommt, sodass sie dort den ganzen Tag über nicht herunterfällt. Mit dem Wissen sind auch spezifische Praktiken verbunden. Doch darüber hinaus ist das Aussehen mit einer Moralisierung verbunden. Eine Schleife zu tragen, lässt darauf schließen, dass der Mensch ordentlich ist und eine erhabene Position als Subjekt hat: Ein Mädchen ist dann „gut", „sauber" und ein „sozialistisches" Mädchen.

Die Haarschleife war für die Schule und Schulfeste vorgeschrieben. Außerdem mussten weiße Schürzen, Krägen und Manschetten auf die Schulkleider genäht werden, um Festtagskleidung zu kreieren. Zu anderen sozialen Gelegenheiten wurde die Schleife nur selten getragen. Beim Spiel mit Freunden nach der Schule oder bei Familienfeiern wurde keine Schleife getragen. An allen Orten, ob Schule oder Familienfeiern, war das offene Tragen schulterlanger Haare aber selten erlaubt. Es mussten immer Schleifen und Zöpfe gemacht werden, wenn auch nicht mit weißen Bändern. Wenn die Mädchen das nicht wollten, mussten sie die Eltern um Erlaubnis fragen, um die Haare offen tragen zu dürfen.

Markierte Orte, Zeiten und Begegnungen wurden durch die Kleidung der Kinder erkennbar gemacht. Die Schuluniform stellte entsprechend eine Markierung der Tätigkeiten und Möglichkeiten der Kinder dar, wie sie sich bewegen konnten. So war die Alltagsschuluniform dunkel, mit einer dunklen Schürze und dunklen Strümpfen. Man konnte den Schmutz nicht sehen, der auf diese Kleider kam,

während man in der Schule war, in der Pause, im Unterricht oder beim Essen. In diesen dunklen Uniformen, schreiben die Autorinnen (2018, S. 154), konnten die Kinder mehr „Kind" sein. Sie mussten dann nicht die Rolle der perfekten sozialistischen Schulkinder einnehmen. Diese Variation der Farben hatte eine wichtige Bedeutung in der Ordnung der Schulkleidung, die auf das Benehmen und das Gefühl der Kinder für sich selbst ausstrahlte. Der Dresscode stellte eine Manifestation der Regeln dar, wie man sich zu benehmen hat, die mit verschiedenen physikalischen Räumen und zeitlichen Strukturierungen in Verbindung standen. Die Kinder haben diese Unterschiede im Aussehen erkannt und sich den Normen unterworfen, die in unterschiedlichen sozialen Situationen Anforderungen an sie stellten. Auf diese Weise wurden die Kinder in die offizielle Repräsentation des sowjetischen Staates und seiner Brüderstaaten eingebunden. Die symbolische Bedeutung der Haarschleife wurde durch die sozialen Praktiken, das Gestalten der Frisur und den Ort, wo die Schleife getragen werden musste, transportiert. Das reine Ornament bekam eine politische Funktion, ebenso wie die Trägerinnen. Was Samantha Smith, die amerikanische Austauschschülerin (siehe oben) an der Schleife gut fand, erfahren wir nicht. Wir erfahren aber, dass die sowjetische Presse ihre Projektion des vermeintlichen Wunsches von Samantha Smith nach der Schleife, die sie aus den USA nicht kannte, zu Propagandazwecken formuliert hat.

Die Bedeutung des Aussehens und eine besondere Einstellung zu den Regimen, die sie umgaben, beschreiben die Autorinnen als politische Agency. Sie beziehen sich auf Yurchak (1997, S. 168). Er erklärt, dass, ob bewusst oder nicht bewusst an das Regime geglaubt wurde und an die offiziell verkündeten Ziele, weniger wichtig war, als dass man in der täglichen Routine der offiziellen Praktiken mitmachte. Das Mitmachen erschien unvermeidlich. Dass Menschen an die Ideologie auch wirklich glauben, war etwas ganz anderes. Also musste die Schleife dran oder die Haare mussten ab, um eine schleifenfreie Frisur rechtfertigen zu können – das Einverständnis mit den Zielen des Sozialismus dahingestellt.

In Rekurs auf Alexei Yurchak beschreiben die Autorinnen ihr politisches Handeln als ein Den-Anschein-Wahren, wobei man die Ideologie nicht anerkannt hat, bzw. als „pretense misrecognition". Die Ideologie mussten die Menschen nicht anerkennen oder bestätigen durch das, was sie tun mussten, aber sie taten, was sie tun mussten, um den Anschein zu wahren. Insbesondere in der letzten Phase des Sozialismus spielte das eine wichtige Rolle (vgl. Yurchak 2005). Die sozialistische Welt musste „sichtbar" gemacht werden der Welt gegenüber und es musste vorgegeben werden, dass die sozialistische Welt (noch) funktioniert. Erklärt hat sich die Ideologie an anderer Stelle. In der Alltagspraxis war sie vor allem

„sichtbar“ und stellte die Ordnungen her, die die sozialistische Sozialisation – auf der Ebene der Körper und der Subjektivität – garantieren und den Sozialismus erkennbar machen sollten. Auf diese Weise werden auch Erkenntnisweisen und WIssensspektren hergestellt, in welchen Regimen auch immer (vgl. Millei et al. 2018b).

Die Kleidungsstücke und die definierten Anlässe, sie zu tragen, wurden – aus Sicht der Autorinnen, die ihre Kindheit (wieder-)erleben – zu Bezugspunkten eines Navigierens in und von sozialen Situationen. Den Menschen wurden mehr oder weniger Freiheit und Flexibilität ermöglicht bzw. zugestanden. Zusammen mit den Betreuer*innen und Lehrer*innen, so beschreiben es die Autorinnen, haben sich die Kinder auf die Erwartungen eingestellt, wie ein sozialistisches Schulkind aussehen und wie es das darstellen soll. Auch wenn die Kinder nicht an die offizielle Ideologie geglaubt haben und sich auch nicht mit ihr identifizieren konnten, aus welchen Gründen auch immer, konnten sie zum einen dieses Aussehen herstellen, wie es gewünscht war, und zum anderen „gleich“ wie die anderen Kinder sein, was auch gewünscht war und was ihnen, aber vielleicht aus ganz anderen, eigenen Gründen, wichtig war.

Die Reflexion von Vielfalt war offiziell kein Thema im Sozialismus. Es wurde durch die Verwandlung der Ostblockländer in sozialistische Bruderstaaten der Sowjetunion nach dem Zweiten Weltkrieg ein Schauplatz des Sozialismus errichtet. Die Gleichschaltung der Systeme war nicht nur zwischen den Ländern ein Stabilisierungsfaktor, sondern auch innerhalb der einzelnen Länder. Nationalität und traditionelle Zugehörigkeitsgefühle zu ethnischen Gruppen wurden privat gelebt. Diese Dimension von Gleich-Sein (-Müssen) war eine weitere Quelle von Distanznahmen. Sie musste auf die eine oder andere Weise von den Kindern bewältigt werden.

Im Gegensatz zur dunklen Alltagsschulkleidung gab es, wie bereits beschrieben, die offizielle Kleidung für sozialistische Feste, Schulfotos und besondere offizielle Anlässe. Diese Kleidung war weiß: weiße Schürzen, weiße Krägen, weiße Strümpfe und selbstverständlich die Haarschleife. Wenn es sich herausgestellt hat, dass einem Kind eines dieser Sachen bzw. eines der Accessoires für die Jungen bei einem besonderen Anlass fehlte, konnten Kinder auch aus anderen Klassen etwas ausleihen. Die Lehrer*innen haben nicht geschimpft, sie haben ruhig versucht, die Situation zu managen. Sie haben zum Beispiel das Kind, dem etwas fehlte, in die hinteren Reihen gestellt, sodass es von den anderen Kindern verdeckt wurde.

Die Autorinnen berichten von einem Schulfoto-Tag in der Vorschule. Ein Mädchen, deren Eltern gerade nicht da waren, kam unvorbereitet in den Kindergarten. Die Krankenschwester, die den Lehrer*innen half, die Kinder für das

Foto vorzubereiten, entdeckte dieses Mädchen, das keine Schleife hatte. „Armes Kind“, hat sie gesagt und dem Mädchen wie von Zauberhand mit ihrem lila Schal eine wunderschöne Schleife auf den Kopf gebunden. Sie sagte, sie würde das Mädchen so hübsch machen wie die anderen Mädchen und dass sie diese Schleife nur für sie machen würde. Innerlich, so berichten die Autorinnen, war das Mädchen glücklich. Sie war aber auch schockiert, dass plötzlich so eine riesige Schleife auf ihrem Kopf war. Sie wusste nicht, was sie denken sollte, sie war Teil des Flows geworden und ging mit der Inszenierung mit, hatte aber den unmittelbaren Bezug zur Situation verloren.

Die Kinder waren, wie die Autorinnen darstellten, tief in die Ambivalenzen verflochten, die das System in den unterschiedlichen Lebenskontexten der Familie, der Schule und der Peer erzeugte. Auf der Ebene der Affektivität bleiben viele Situationen aufwühlend, verwirrend und ungelöst.

Die Geschichte mit der riesigen lila Schleife ging noch weiter. Die Familie des Mädchens war von den Fotos nicht gerade angetan, insbesondere wegen der großen Schleife. Ihr Vater war so entsetzt, dass er zur Vorschule gehen und sich beschweren wollte. Das Mädchen konnte den Vater gerade noch davon abhalten. Sie sagte: „Es ist in Ordnung, Papa. Es ist doch nur eine Haarschleife. Ich sehe jetzt wie alle anderen Mädchen aus. Bitte sag dem Direktor nichts!“ (vgl. Millei et al. 2018a, S. 157). Die Großmutter des Mädchens kommentierte: „Die Haarschleifen sind für die russischen Kinder.“ Da ihre Familie sich aus einem linguistisch und ethnisch lettischen und russischen Hintergrund zusammensetzte, hatte die Haarschleife noch eine weitere Bedeutung. Auf der Ebene des Familienhintergrunds wird eine politische Stellungnahme darüber ausgefochten, wie man sich von der russischen Herrschaft distanzieren kann. Die Haarschleife wurde zum Skandal in der Familie. Dieses Foto und die Umstände beschäftigten das Mädchen noch lange. Es blieb ein Gefühl von Schuld und von Verwirrung.

Das De-Kolonialisierungsprojekt verdeutlicht, dass der Sozialismus im Wettbewerb gegen den Westen, nicht nur durch eine Vereinheitlichung der eigenen Bevölkerung, ein Kennzeichen von deren Zustimmung zum System „nach außen“ inszeniert hat. Auch eine Vielfalt von Referenz- und Wertesystemen wurde „im Inneren“ des Sozialismus „offiziell“ unterdrückt. Orientierungen der einzelnen Menschen an Nationalität oder an Familientraditionen wurden aber im Privaten diskutiert und mussten von den Kindern in Bezug zum offiziellen Sozialismus balanciert werden.

Für die Kinder, so schreiben die Autorinnen, ging es um das Aussehen. Sie lernten, Bezüge zu ihrem Aussehen herzustellen und es mit Wissen einzusetzen. Anhaltspunkte dafür, was wann angebracht war, fanden sie in den Stellungnahmen und den Kommentaren der Erwachsenen. Sie mussten diese Darstellung

von ihrem Selbst unterscheiden lernen. So lernten die Kinder, wie die Autorinnen berichten, eine Trennung der beiden Ebenen vorzunehmen. Wie die Erwachsenen es wollten, gaben die Kinder vor, auf der Oberfläche der Ideologie zu folgen und zeigten entsprechend Präsenz. Sie wussten, dass es genügte, so wie erwartet auszusehen, ohne dass die Ideale durch und durch verkörpert werden mussten. Dieses Wissen und Handeln, so schreiben die Autorinnen, bedeutete weder aktiven Widerstand noch Subversion, sondern aktive Ignoranz. Eine Form von kreativer Um- oder Neu-Interpretation der Situationen war mit der Darstellung des Sozialismus verbunden. Der politische, ideologische Hintergrund wurde dadurch ignoriert.

Hier wird erkennbar, wie die Autorinnen im autobiografischen Rückblick, gerade wenn sie sich mit der Situation ihrer Kindheit auseinandersetzen, die „aktive Ignoranz“ als Bezugspunkt zur Darstellung ihrer Situation als eine Singularität beschreiben. Jede Familie hatte ihre Art und Weise, sich in Bezug auf die Ordnungen des Sozialismus zu ordnen: „Just as grandma remarked on a question about the role of bows – ‘They just were there’.“ (Millei et al. 2018a, S. 157).

Dieser Kommentar einer Großmutter nimmt die Spannung nicht wirklich aus der Situation. Dass die Schleifen einfach da sind und es nicht mehr dazu zu sagen gibt, bedeutet auch, dass man daran nichts ändern kann und man dann einfach darüber hinwegsieht. Eine aktive Ignoranz wird eingesetzt, um die mehr oder weniger aufgezwungenen Accessoires nicht zum Ausgangspunkt einer Eskalation werden zu lassen, in welcher Form und in welche Richtung auch immer. Eine innere Auseinandersetzung muss stattfinden, weil die Szenerien zu komplex sind.

Die Autorinnen schreiben selbst dazu und verfassen einen ganzen Beitrag dazu, dass die Haarschleifen eben nicht nur da waren, sondern etwas mit den Menschen machten. Das Konzept der aktiven Ignoranz und der „pretense misrecognition“ hilft den Autorinnen, etwas von der Dynamik, die mit ihrer Subjektivität und der sozialistischen Sozialisation verbunden ist, einordnen zu können.

Die Uniformierung und die Positionierung der Haarschleife werden von den Autorinnen als eine Form des Gefügigmachens von Kindern beschrieben. Andererseits werden die Kinder in den Flow einer Inszenierung des politischen Regimes hineingezogen, der sie gleich und im Gleich-Sein bedeutend macht. Die Ideale im Kontext von Schule und Kindergarten lassen ihre Körper zu bildhaften Darstellungen einer Ideologie des Gleichen, Reinen und Schönen werden. Der eigene Körper ersetzt das Metaphorische eines (inneren) Wesens. Dieser Körper steht im Zentrum der Ereignisse als Bezugspunkt der Subjektivierung und des Sozialismus.

Was meinen die Autorinnen mit „kreativer Neu-Interpretation“, z. B. der Uniform, der Schleife, der militärischen Paraden und der Ausbildung zum Anwenden von Kampfmitteln?

Eine De-Kolonialisierung als politische Agency im Alltag bedeutet in diesem Kontext, tatsächlich eine Spaltung zu leben, und zwar bewusst. Zwischen dem, wie man aussieht, was man tut, was also inszeniert ist und wie man sich in seiner Körperlichkeit darstellt, und dem Leben, das man selbst für sich wählt, gibt es einen aktiven Moment der subjektiven Deutung.

Die Situation, die die Autorinnen beschrieben, ist sehr spezifisch: Die Haarschleife unterwarf die Mädchen unter bestimmte Formen, Normen und Praktiken, die das Aussehen und die Ordnungen der Schule betrafen. Das Einbinden der Schleife in das Haar markierte als Ritual, den Übergang von einem Lebensbereich in einen anderen zu strukturieren. Die Trägerin der Schleife weiß, dass jetzt bestimmte Verhaltensregeln angemessen sind, und zwar von dem Moment an, wo die Schleife auf den Kopf gesetzt wurde. Als Schauspieler*innen, so beschreiben es die Autorinnen, waren sie in der Lage, sich auf ihre Rollen vorzubereiten. Dazu brauchten die Menschen ein Kostüm und eine Maske. Die Autorinnen schreiben:

> It was as if we were theater actors who prepared for roles by putting on a costume and a mask that went with it. We resembled and felt like ‘a normal subject, who saw the truth behind the mask, had no other choice but to pretend that the mask was the actual true face’ (Yurchak 1997, S. 180; Millei et al. 2018a, S. 156).

Als normale Subjekte, die die Wahrheit hinter der Maske sehen, erkannten sich die Kinder als Schauspieler*innen, die keine Wahl hatten, eine Rolle zu spielen. Vorzugeben, dass die Maske das wirkliche Gesicht ist, ist eine Form der Bewältigung des „Als ob“ des Sozialismus, die ein Bewusstsein für Ideologien erzeugte, und das nicht in der Diskussion zwischen Menschen, sondern in der Reflexion auf ihren Körper bezogen.

Die Masken-Gesichter werden im Alltag immer wieder – retrospektiv – sichtbar. So wurden z. B. an dem Foto-Tag im Kindergarten zwei Fotos von jedem Kind gemacht, ein offizielles Foto mit Schleife und ein Familienfoto ohne Schleife.

Die Autorinnen stellen zwei Fotos in ihrem Beitrag. Sie zeigen jeweils das gleiche Mädchen am gleichen Foto-Tag, einmal mit und einmal ohne die riesige Schleife im Haar. Der Gesichtsausdruck des Mädchens hat sich mit dem riesigen Bommel auf dem Kopf stark verändert. Sie blickt mit gesenktem Kopf, aber nach oben gerichtetem Blick frontal in die Kamera. Das Leichte und Zufriedene des vorherigen Gesichtsausdrucks ohne Bommel ist verschwunden. Das Accessoire

im Haar zu tragen, stellt auch ein Körpergefühl her, das nicht nur propriozeptiv ist, sondern affektiv.

Die Kinder hatten immer beide Fotos mit nach Hause bekommen. Ein Foto entspricht dem, wie die Familie sich ihre Tochter vorstellt, ohne Schleife, und das andere dem, wie die Vorschule oder die Partei sich ein sozialistisches Mädchen vorstellt. Diese beiden Fotos nebeneinander machen das Regime der Schleife bewusst, wie die Autorinnen beschreiben. Das Wahrnehmen des Unterschieds der Welt mit Schleife und der Welt ohne Schleife stellt eine Politik dar, in der die Kinder eine aktive Position einnehmen. Wie können Kinder diese Kontexte verstehen und ordnen und auf sich und ihre aktive Position beziehen?

Beim Betrachten des offiziellen Fotos bleibt ein Gefühl der Unwirklichkeit, wie die Autorinnen schreiben. Eine zweifache Dynamik von „Als ob“ muss mit der Arbeit an der Subjektivität balanciert werden. Der sozialistische Staat selbst war ein „Als ob“ und sie selbst gaben vor, „sozialistische Bürger*innen“ zu sein. Durch die Aufmerksamkeit, die dem Erscheinungsbild der Kinder entgegen- gebracht wurde, lernten diese informell, dass es wichtig ist, dass etwas „richtig aussieht“, dass das aber auch genügt. Was nach außen wirkte, war das Aussehen, und das Aussehen repräsentierte den sozialistischen Staat und seine Staatsmacht. Die Kinder haben auf diese Weise vorgegeben, mit der politischen Linie der Regierung einverstanden zu sein. Das, was nach außen wirkte, musste sich auf eine Weise angeeignet werden, dass es ausgeführt werden konnte. Das bedeutet, dass es auch Alternativen beim Aussehen gab, die mehr oder weniger toleriert wurden. Auf welche Weise die Kinder die Vorgaben umsetzten, haben sie selbst entschieden. Die Autorinnen schreiben: „Instead of adherence to the official party line, we learned to interpret representations to make them our own.“ (Millei et al. 2018a, S. 158).

Die Art und Weise, wie Menschen sich die Repräsentationen des Sozialismus in ihrer Kindheit zueigen gemacht haben, beschreibt Tlostanova als „berüchtigtes Doppelt-Denken“/„infamous double thinking“. Die Kontrolle von Raum, Zeit und Körpern wird in der sozialistischen Sozialisation von den Kindern auf der Ebene einer doppelten Reflexion des Regimes bewältigt, das durch die Singularität der Deutungen der Kinder ständig unterminierbar war. Die Einbindung in einen familiären Alltag war dabei sehr wichtig. Madina Tlostanova, die den Beitrag mit dem Titel: „Beyond the Young Pioneers: Memory Work with Socialist and (Post)socialist Childhoods“ in dem Band verfasst hat, schreibt:

> Clearly the socialist state could not control all spheres of life and subjectivity even if it wanted to. It is also clear that family and immediate social environment were far more important for children than school or any overt socialist ideological institutions. Importantly, the infamous double-think was becoming a crucial part of

> the socialist child's subjectivity very early on. Yet people are always able to learn to think independently even if it is dangerous to openly express their ideas. Each of the children in their respective local contexts chose their own ways of coping and their own degree of conformity and/or open or hidden protest (Tolstanova 2018, S. 272).

Dass es gefährlich sein konnte, seine Meinung zu sagen oder bestimmte Vorstellungen offen zu äußern, konnten die Kinder schon früh begreifen. Was Konformität bedeutete, umfasste nicht nur die Uniformierung und die Inszenierungen, sondern auch die Art und Weise, mit seinem unabhängigen Denken umzugehen. Es konnte nicht immer und überall ausgedrückt werden. Die Kontrolle des Staates und die Orte der Freiheit konnten die Kinder, so wie die Autor*innen schreiben, schon sehr früh in ihrem Leben erkennen.

Die Autorinnen beschreiben, dass die offiziellen, institutionalisierten Rituale, die eine Haltung für die Unterstützung des Systems gewährleisten sollten, nur oberflächlich waren. Hinter der Fassade, so schreiben sie, haben die Kinder auf ihre eigene Art und Weise an die Symbole, Zeichen und Repräsentationen „geglaubt". Die Bedeutungen, die sie den Inszenierungen und Bildungsangeboten gaben, fanden nicht in Prozessen einer offenen Auflehnung statt, sondern als Formen, Deuten und Ordnen der Ereignisse in Bezug auf die eigene Subjektivierungsarbeit – als „selving work" (Silova et al. 2018, S. 159).

In Bezug zu Yurchak (1997) beschreiben die Autorinnen dieses ambivalente Verhältnis zur gesellschaftspolitischen Dynamik als *politische Agency*. Weder mit Spott und Hohn noch mit Widerstand mit dem Ziel einer offiziellen Revolution und Machtergreifung haben sie der Politik geantwortet, sondern mit ihren persönlichen Leben. Es wurde der politischen Linie kein wirkliches Interesse entgegengebracht. Die Frage, ob man sich damit identifiziert und daran glaubt, ist damit aufgeschoben – vielleicht bis in ein Erwachsenenalter, wo entsprechende Positionierungen verlangt worden sind.

Diese ideologische bzw. ideologisierende Sozialisation im Alltag, wie sie die Autorinnen beschreiben, hat ihrer Ansicht nach eine Form von Mitspielen und Desinteresse an Politik hervorgebracht. Während Politik gemeinhin mit politischen Interessen und einer Agenda, jeweils von bestimmten Gruppierungen aus formuliert, verbunden ist, war das, was während ihres Aufwachsens als Politik geschah, ein „Mangel an Interesse"/„the lack of interest" und ein Unwohlsein, das mit den immer wiederkehrenden Praktiken und Ritualen verbunden war, die den offiziellen Schulalltag in sozialistischen Gesellschaften markierten. Auf diese Weise fand Politik statt. Ohne affirmierend werden zu müssen, weil es nicht existenziell ist, reiht sich eine Inszenierung an die andere und verweist in ihrer Bedeutung nur darauf, dass es ewig so weitergeht bzw. weitergehen könnte (vgl. Silova et al. 2018, S. 158).

Das Konzept der „Alltagspolitik“/„mundane politics“, das die Autorinnen konstruieren (vgl. Millei et al. 2018a, S. 157), stellt sowohl einen Bezugspunkt für das Projekt der De-Kolonialisierung im Kontext der Verarbeitung der post-sozialistischen Erfahrungen der Wissenschaftler*innen dar als auch einen Bezugspunkt, um die Politik, wie Kinder sie erleben und wie sie darin involviert sind, zu begreifen. Die Autorinnen schreiben:

> Knowing, observing, and acting within and against these discourses of everyday life and the cultural politics of emotions associated with those, we argue, marks the mundane politics of childhood during the period of socialism (Millei et al. 2018a, S. 157).

Zur Erarbeitung der Agency-Position der Kinder in der Zeit des Sozialismus ist es für die Wissenschaftler*innen wichtig festzuhalten, dass ihre Deutungen und Handlungen nicht den politischen und ethischen Parametern des Systems widersprachen. Vielmehr erlaubten sie es, alle Möglichkeiten beizubehalten, um sich als Teil der Gesellschaft zu situieren und die Lebensumstände zu sichern, wie z. B. positive Ideale zu verlebendigen, ethische Werte, die das System auszeichnen, zu verwirklichen und an der Ausbildung, der Produktion und der Militarisierung teilzunehmen. Gleichzeitig gelang es, die negativen und unterdrückenden Zwänge, die in diesen Parametern implizit sind, zu meiden. Die politische Ideologie hielt die Gesellschaft zusammen. Es gab keinen offiziellen Widerstand, aber es gab „Als ob“- Situationen und es gab „nicht-offizielle“ Räume, in denen das „Als ob“ der sozialistischen Einheit keine Rolle spielte, in denen keine Rolle gespielt werden musste.

Das Durchschreiten und Durchkreuzen all dieser Räume ist entsprechend mit politischen Akten verbunden, so verstehe ich die Reflexion der Autorinnen. Sie begreifen rückblickend ihre politische Agency als ein Balancieren dieser Momente, wo ihre Deutungen und Aktionen im Spiel waren.

Ihre Deutungen und Aktionen, die sie auf sich bezogen verwirklichen konnten, artikulieren die Autor*innen in der Publikation – möglicherweise erst in der Gegenwart und sich erinnernd – in ihrem gemeinsamen Projekt. Die besondere Methodologie dieses De-Kolonialisierungsprojekts bildet – gerade in der Gemeinsamkeit und im Veröffentlichen der eigenen Kontrollmöglichkeiten – einen entsprechenden Rahmen. Die Autorinnen schreiben:

> Through our memory stories, we aimed to problematize the concepts of ‘socialist’ and ‘post-socialist’ education as simply repressive and thus complicate our understanding of politics by introducing children’s politics. Therefore, we see in the geographical area and concept of (post)socialism tremendous potential for our analysis

> because of the complicated political maneuvering that this system required us as children to engage in. Our memory stories do not only talk about the past. Rather, they become fertile ground for our contemporary understanding of politics, political agency, and subject formation that needs further investigation. Our memories of childhoods supply a rich resource and complicate simple understandings of what was ment to be a child in schooling in the cold war (Millei et al. 2018a, S. 159).

In ihrer Methodologie erarbeiten die Autor*innen der Publikation einen Zugang zu ihren Erlebnissen als Kinder. Sie arbeiten heraus, wie Kinder politische Räume im Alltag verstehen und generieren können. Kinder können begreifen lernen, wie ihre eigene Position mit dem offiziellen Politisieren und dem Politisieren des Alltags verbunden ist und wie sie selbst politische Räume im Alltag beleben können, auch wenn das, was Politik ist, von den Kindern auf einer anderen Ebene verhandelt wird.

Bei der Darstellung der Situation mit der Haarschleife wird erkennbar, wie das Binden, das Feststecken oder Anheften und das Tragen der Haarschleife, oder eben nicht, ein Akt mit bzw. für oder gegen den operativen Diskurs des Politischen im Alltag darstellt. Ob dieser Akt gegen eine offizielle Ideologie gerichtet ist oder gegen etwas scheinbar Banales im Sinne von einfach, direkt und immer wiederkehrend, dieser Unterschied ist zweitrangig.

Die Autorinnen beschreiben sich als eines dieser Mädchen, für die die Haarschleife ein Bezugspunkt ihrer Subjektivierung war:

> With our actions and understandings about the bow, we have interpreted official representations and ideologies in our own ways and on our own terms. With our mundane acts, we silently joined others in showing no interest in the official ideology, and/or pretended to misrecognize it, or were casted by others in small oppositional acts to official expectations. We learned to read spaces and discursive formations attached to schools, classrooms, assembly halls, hairdressers, or homes that govern action, thought, and feeling that were politically charged with official ideology or gained their charge through people's everyday participation in it (Millei et al. 2018a, S. 158).

Im Alltag des Sozialismus war demnach mit der Ideologisierung und Inszenierung eines sozialistischen Staates und all seinen für ihn kennzeichnenden Implikationen und Markierungen der Körper der Menschen eine politische Positionierung der einzelnen Menschen verbunden, die über die Sozialisation als soziologisch-pädagogische-medizinische Handlungsdynamik, die das Aufwachsen der Kinder formen sollte, hinausging. Ein Wissen um die Dimensionen des Politischen, die reale Gefahren bargen, gleichzeitig eine Distanznahme der Kinder zum Regime und ein Vertraut-Sein mit dem inneren Erleben ihrer

eigenen Wünschen und Deutungen wurden während des Aufwachsens in dieser Staatsform gebildet. Dieses Wissen, das in diesem Projekt präsentiert wird, und das ist das Beeindruckende, hat keine theoretisch-akademischen Bezugspunkte. Es geht aus dem Involviert-Sein in den sozialistischen Alltag hervor, der sich dadurch auszeichnete, alle Menschen gleichermaßen für die Ziele der Ideologie zu gewinnen, zumindest auf der Ebene der äußeren Erscheinung und in dem Flow des Miteinander. Das Involviert-Sein ließ aber ein Wissen und eine Fähigkeit entstehen, sich im Alltag einer Positionierung in einem politischen System bewusst zu werden und nicht zu meinen, man würde im Alltag außerhalb von Ideologien und Regimen stehen.

Methodologisch begründen die Wissenschaftler*innen das De-Kolonialisierungsprojekt als eine biografische Arbeit, weil sich diese Dynamiken eines Wissens und einer politischen Agency nicht von bestehenden Konzepten, erst recht nicht von westlichen Konzepten ableiten lassen. Das Verständnis einer sozialistischen Kindheit und Sozialisation und das Begreifen des Wahrnehmens der Dynamiken des Post-Sozialismus als Wissen-kolonialisierende Praxis und Diskurse vonseiten der Menschen, die in den ehemaligen Ostblock-Staaten und der Sowjetunion lebten und aufgewachsen sind, können daher nur, die Artikulation dieser Menschen affirmierend, erarbeitet werden.

Zusammenfassung der De-Kolonialisierungsprojekte

Meine Herangehensweise, die drei De-Kolonialisierungsprojekte in ihrem Selbstverständnis und in Bezug zu ihren methodologischen Verortungen darzustellen, hatte zum Ziel, die Bedeutung der Präsentation und einer darauf orientierten Rezeption der Projekte hervorzuheben.

Von den Projekten geht nicht in erster Linie eine Kritik aus, vielmehr fordern sie eine Affirmation ihrer Artikulationen ein. Die Themen, die die Wissenschaftler*innen auf ihre Weise erarbeitet haben, die Intentionen, sich in der Dynamik der Kolonialisierung selbst zu verorten, die, wie die drei Projekte deutlich machten, immer noch anhält, wie auch ihre methodologischen Orientierungen verweisen auf die Singularität ihrer wissenschaftlichen Arbeiten.

In ihrem Wissenschaftlerinnen-Werden – was die Autorinnen des dritten De-Kolonialisierungsprojekts angeht, in der post-sozialistischen Phase – waren sie in die Dominanz der westlichen Ontologie involviert. In ihrer Positionierung bewegen sie sich, genauso wie Tuck und Yang oder Myers und Liberona, in einem Feld, das sie als traditionelle Wissenschaftlerinnen kennengelernt haben

und das sie zugleich geprägt hat. Zum anderen erarbeiten sie sich neue Zugänge zu Thematiken, die mit ihrer Existenz verbunden sind und sie „singulär" machen.

Viele Autor*innen des Publikationsprojekts arbeiten an Universitäten in den USA und „im Westen". Mit dem Projekt geben sie zu erkennen, dass sie nicht völlig in das Meer der vielen Wissenschaftler*innen und ihrer westlich dominierten Methodologie eintauchen. Insofern bewegen sie sich de-kolonialisierend auch im Feld der Wissenschaftstheorie. Am deutlichsten hebt Myers diesen Aspekt heraus.

Sich als Wissenschaftlerinnen mit der Kolonialisierung auseinanderzusetzen, bedeutet auch immer, die Ordnungsmuster der Moderne anzuerkennen. Diese Ordnungsmuster haben die Wissenschaften in dieser Form, wie sie sie in ihren Arbeiten verwirklichen, geprägt: Die Forschung, die Publikation mit den entsprechenden Verlagen, die Distribution von Wissen (ich habe alle drei De-Kolonialisierungsprojekte, wie auch andere, auf die ich mich hier nicht bezogen habe, über Research-Gate entdeckt) und die englische Sprache, auf die sich alle Autorinnen bezogen haben, ohne deren Dominanz infrage zu stellen, stellen ein allgemeines Rahmenkonzept für gegenwärtige Diskurse und Praktiken der Wissenschaften dar.

Myers (2017) wie auch die Autor*innen des dritten De-Kolonialisierungsprojekts (Piattoeva et al. 2018) sind sich darüber bewusst, dass die Ordnungsmuster der Moderne ihre Themen und Artikulationen immer wieder an sich reißen können. Das eigene Denken droht immer wieder in die Richtung westlicher, hegemonialer Konzepte z. B. von Erziehung, Bildung und Körperlichkeit abzudriften. Es gelang jedoch den Autorinnen (es waren jeweils Frauen, auf deren Projekte ich mich bezogen habe, was nicht beabsichtigt war), ohne die Kritik in den Vordergrund zu stellen, von sich zu sprechen, und das in einer Weise, die methodologische Aspekte von Forschung gekoppelt mit der Erarbeitung der Thematiken in das Wahrnehmungsfeld der Rezipierenden rückt. Dynamiken von Unterdrückung werden auf sehr vielen Ebenen transportierbar und erkennbar. Hierdurch zeichnen sich de-kolonialisierende Forschungsprojekte aus. Das Rezipieren schließt ein, Menschen zuzuhören, die von ihrer Unterdrückung sprechen.

Die Rezeption bzw. „Re-Territorialisierung", wie Guattari es nennen würde, wenn man von den Projekten als re-singularisierende, existenzielle Ritornelle der Wissenschaftler*innen ausgeht, muss in Bezug zu diesen Projekten noch spezifiziert werden. Erkennbar ist bereits, dass die Serealisierung von Wissenschaftler*innen und die Austauschbarkeit ihrer Positionen in den Forschungsgruppen und -Kooperationen infrage gestellt werden. Insofern erfordern internationale Kooperationen im Rahmen von Forschungsprojekten und der Bezug auf internationale Forschungen eine Aufmerksamkeit für methodologische

und (de-)kolonialisierende Kontexte, die entsprechend den Artikulationsweisen und Thematiken der Forscher*innen gestaltet werden. Sie müssen und können nicht den Erwartungen der Lesenden entsprechen, um nicht wiederum ihre eigene Unterdrückung herzustellen.

Vor dem Hintergrund der De-Kolonialisierungsbewegung wird deutlich, dass die Setzungen von Wirklichkeit und Wahrheit nicht beliebig, sondern mit der Loslösung von der dominierenden Macht-Matrix der Kolonialität verbunden sind. Das Vorschreiben der „einen“ Methodologie und die Setzung der einen Wirklichkeit und der einen Wahrheit können nicht mehr gerechtfertigt werden. Die Rezeption der Forschungen in Form der Affirmation der Artikulationen auf deren Singularität und auf die Erweiterung der bestehenden Referenz- und Werteuniversen bezogen, ist eine Herausforderung für eine traditionelle Auffassung von Wissenschaften.

Welche Effekte solche Projekte, wie ich sie dargestellt habe, auf der Ebene der Erweiterung der Ontologie, Epistemologie und Kosmologie haben können, insbesondere im Feld der Angewandten Kindheitswissenschaften und der Diskurse um die frühe Bildung, darauf möchte ich nun im abschließenden Kapitel eingehen.

Nationalität, Internationalität und Bildungspolitik(en): Welches Wissen zählt und welches (Nicht-) Wissen gibt es noch zu entdecken?

Die Analyse des Aufwachsens von Kindern möchte ich in diesem Kontext, den ich bisher in meinem Beitrag zur Angewandten Kindheitswissenschaft konstruiert habe, erweitern. Es geht nicht nur um eine Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, die als Interaktion oder Machtverhältnis untersucht werden kann und es geht nicht mehr nur darum, Gesetze, soziale Praktiken und Forschungsmethodologien zu analysieren. Welches Wissen entsteht in Bezug zur Perspektive der Angewandten Kindheitswissenschaften?

Ich möchte nachfolgend Kindheiten, insbesondere die Vielfalt von Kindheiten als Prozesse der Institutionalisierung und Ökonomisierung von Bildung untersuchen. Um Chancengleichheit in der gegenwärtigen Gesellschaft herzustellen wird die Vielfalt in ein neoliberales, biopolitisches Diagramm eingeordnet (vgl. Maier-Höfer, C.: Einleitung in diesem Band; 2014). Auf das Diagramm bezogen lassen sich Inhalte und Ausdrucksweisen herstellen, um die sozialen Praktiken des Regierens und der Homogenisierung der Menschen zu rechtfertigen bzw. zu bestätigen. Die Vielfalt von Kindheiten wird dann dem Recht auf

Chancengleichheit zugeordnet. Die Chance, die jedem Menschen gleichermaßen gegeben sein soll ist die, zu Bildung zum Zwecke des Erwerbs von Zertifikaten Zugang zu haben, um aktiv am Erwerbsleben einer Nation teilzunehmen und die Wirtschaftskraft des Landes zu stärken.

Gleichheit ist dann nicht mehr ein Recht, das die Menschen in diesem Kontext von Bildung einfordern, sondern eine Pflicht, die Bildungsangebote und Programme wahrzunehmen, die national und international kontrolliert werden und als kontrollierbar konzipiert werden, um sich in die sozialen Praktiken des Regierens als regiert Werden im Sinne von „sich selbst Regieren" einzuordnen.

Dieser Ansatz reklamiert den Agency-Ansatz insofern für sich, als alle Menschen als „aktiv" antizipiert werden, um ihnen sogleich die Verantwortung zukommen zu lassen, in einer entsprechenden Härte gegen sich selbst, den Angeboten und Programmen als Verpflichtung gerecht zu werden. Dass das nicht alle Menschen gleichermaßen schaffen können, weil die Strukturen und Institutionen nicht im Sinne ihrer Beeinträchtigung für Lebens-und Lernprozesse untersucht wurden, sondern gesetzt werden, lässt die Rede von der Vielfalt und der Inklusion aller Menschen zu einem schwierigen Unterfangen für die Menschen werden, da sich nicht homogenisieren lassen (können). Den Programmen zu folgen wird in das Vermögen der einzelnen Menschen gelegt. Sich an den strukturellen Gefügen in ihrer Agency[13] als konform handelnd zu beteiligen, setzt das Vermögen voraus, mit der Regierung und ihren ehrgeizigen wirtschaftlichen Zielen mithalten zu können und sich entsprechend die Sprachen und den Habitus

[13]Als Selbstverantwortung in einem Kontext des sich selbst Regierens in einer Laissez-Faire-Dynamik eines neoliberalen Staates, in dem die Regierung dem Handel und dem Markt seine Mechanismen überlässt, sich nach dem Prinzip einer Aleatorik optimal zu gestalten, ist die Agency mit einer Härte gegen sich selbst verbunden. Die Verantwortung dafür, in dieser Dynamik seine Existenz zu sichern, erfordert einen Bezug zu sich selbst, so dass es möglich wird, dass man sich so verhält, wie man am besten regiert werden kann und zwar in der Weise, dass die Marktwirtschaft ihren Spielraum hat. Das Laissez-Faire der Regierungen, die sich aus der Sorge und Versorgung für die Bevölkerung zurückgezogen hat, um auch das dem Markt zu überlassen, legt es den Menschen als vernünftig und legitim nahe, für sich selbst zu sorgen. Michel Foucault (2008) hat diesen Zusammenhang als gegenwärtiges Diagramm der westlichen Gesellschaften beschrieben (vgl. Maier-Höfer 2014). Die Ausdrucksformen und Inhaltsformen, alles das, was über Menschen gesagt werden kann und was an die Diskurse als Selbstverständlichkeiten angeschlossen werden kann, hat mit den Kapazitäten der Menschen zu tun, sich in dem Laissez-Faire der Regierung eine Position in der Gesellschaft zu sichern, wo sie die Regierung nicht brauchen, nicht für die Ausbildung, nicht für die Arbeitskämpfe, nicht für die Sicherung von Krankheitsversorgung und Pflege.

anzueignen, um als Idealisierung eines „Subjekts, das sich selbst regiert, wo der Staat nicht unterstützt“, bestehen zu können. Der Grund, weshalb der Staat nicht unterstützt, liegt darin, dass er den marktwirtschaftlichen Strategien so viel Raum wie möglich lässt. Die Regulierung sämtlicher Lebenspraktiken der Bevölkerung durch Angebot und Nachfrage, lässt die Bevölkerung aktiv erscheinen, aber nur insofern sie durch ihre Kaufentscheidungen an den ökonomischen Prozessen teilhaben. Das Leben ist jedoch vielfältiger und erfordert weitere Handlungsspektren, z. B. um Demokratie zu sichern und Beeinträchtigungen durch die gegebenen Strukturen abzubauen.

Von der politischen Agency der Generation der jungen Menschen ausgehend, müsste aber eine andere Frage im Vordergrund stehen, und zwar die, wie Kinder in Bezug zur Generation der Erwachsenen eine politische Agency als Wahrnehmung des „Vorgegebenen“ gestalten können. Das Vorgegebene kann „modern“ im Sinne des dominierenden, globalen, universalisierenden Systems auf dem Planeten sein. Darauf bezogen wäre die Kindheit und das Handeln der Kinder als Minorität und in Form eines ausschließenden, stigmatisierenden „Othering“ konzipiert. Die politische Agency kann aber auch im Sinne eines Heterotops, das für sich besteht und lokal sowie durch die Beziehungen der Menschen strukturiert ist, funktionieren. Wird das „Vorgegebene“ neu konzipiert, erweitern sich auch die Möglichkeiten von Akteuer*innenschaft von Kindern. Eine Vielfalt kann erkennbar sein und eine Bedeutung bekommen, ohne „Othering“, Hierarchisierungs- und entsprechende Ausschlussdynamiken.

Bildung und Recht auf Bildung ist im Neoliberalismus ein anderes Konzept geworden als zu Beginn der Moderne. Es geht nicht mehr um eine Dynamik von Freiheit und Emanzipation. In der neoliberalen Moderne steht das Investment-Kalkül in der vordersten Reihe. Ansprüche werden an die Bevölkerung gerichtet, die Investitionen in ihre Leben lohnend zu machen. Das Ideal des Seins hat sich auf die Erwerbstätigkeit verschoben. Die kolonialisierende Moderne wendet sich, das globale System vereinheitlichend kolonialisierend an die eigene Bevölkerung. Die Biopolitik des Neoliberalismus stabilisiert Lebensprozesse nur insofern, als sie sich in die marktwirtschaftliche Ordnung einfügen lassen, z. B. als gesunde Konsum-Bereitschaft, Work-Life-Balance und Wohlbefinden, um besser und länger arbeiten zu können. Aus zeitlichen Gründen kann ich das an dieser Stelle nur sehr kurz und plakativ darstellen. Ich beziehe mich auf die Arbeiten zur „gouvernementalité“ von Michel Foucault (2008, 2012; vgl. Maier-Höfer 2014).

Ich möchte behaupten, was sich aus der Darstellung der De-Kolonialisierungsprojekte ergibt und was ich am Ende des Beitrags als „Rhizompädagogik“ darstellen werde, dass es auch immer Dynamiken von Bildung und Lernen gibt,

die durch Intensitäten und Affekte die Menschen mit sich in sozialen, mentalen und environmentalen Prozessen verbinden. Diese Prozesse lassen sich im Kontext der neoliberal geprägten Diskurse und des Investment-Kalküls, das die Frühpädagogik erreicht hat, jedoch nicht verstehen. Das werde ich nachfolgend darstellen.

Eine Rezeption dieser Prozesse musste in der Kindheitspädagogik neu erarbeitet werden. Erst in der Dynamik des Wiederbelebens der Dokumentationen[14], die von den Bildungsprozessen, die von den Mädchen und Jungen generiert werden, durch die pädagogische Arbeit der Erwachsenen entsteht, wurde ein Verstehen ermöglicht, das die Setzungen von Wahrheit und Wirklichkeit verändern. In Bezug zu einer Publikation von Hillavi Lenz-Taguchi (2010), in der sie die Projekte der Schwedischen Pädagogik aufgearbeitet hat, werde ich Vielfalt als Alterität und in der Dynamik der Transformation in ihren ethischen, ontologischen und epistemologischen Aspekten darstellen.

Dass die pädagogische Arbeit nach Reggio oder auch die Reflexion der Schwedischen Pädagogik in den Diskursen zum Aufwachsen und Lernen von Kindern nicht rezipierbar sind, liegt nicht allein an den Politiker*innen und ihrem Regieren. Die Kindheitspädagogik und die Kindheitswissenschaften haben ihren Anteil daran. Eine kritische Einstellung und Analyse der Zusammenhänge ist entsprechend erforderlich, um die Verflechtungen zu erkennen und zu benennen, die zwischen der Konzipierung der Bildung in der frühen Kindheit, der Institutionalisierung von Professionalisierung, dem Investment und den Gesetzesvorhaben besteht.

Mutterschaft, Politik, Erwerbstätigkeit, gesellschaftlicher Wandel, Bürger*innenschaft, Ökonomie und Fortschritt werden miteinander und gegeneinander verhandelt. Wo auf der politischen Agenda, das Management der Bevölkerung steht, werden die Menschen über die Organisation von Raum, Zeit und Körperlichkeit

[14]Die Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen von Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten wurde vor ca. 15 Jahren populär und ist aus den Bildungsplänen nicht mehr wegzudenken. Was sie allerdings für das Lernen der Kinder und der Pädagog*innen bedeuten, wurde nicht diskutiert. Im Moment dominiert die Vorstellung, es würde darum gehen, das, was Kinder tun zu beschreiben, um die Elterngespräche füllen und um vorkonstruierte Kompetenzen der Kinder erkennen oder deren Fehlen als Defizite der Kinder feststellen zu können. Bildungsprozesse von Kindern, die als Projekte von den Erwachsenen begleitet werden und die die Pädagog*innen involvieren, sind daher selten. Die Dokumentationen und deren Rezeption im dominierenden Diskurs, schließen es aus, die Prozesse von Intensität, Affektivität und Lebendigkeit anzunehmen oder als lernen zu begreifen, deren Verläufe von den Kindern selbst gestaltet sind, insbesondere mit Freude.

für Investitionsprojekte im Sinne der Moderne angeeignet, so meine These. Zu beachten ist dabei, dass das „freie Fließen" eines sich als progressiv gebärdenden und als alternativlos deklarierten Rationalismus nicht nur im ökonomisch orientierten Regierungshandeln erkennbar ist, sondern ebenso in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Die Gleichheitsvorstellungen wie sie in ihre Konzepte eingebettet sind, sind häufig dem Neoliberalismus verpflichtet, was sich in den Plänen zur Realisierung von sozialen Praktiken widerspiegelt. Stephen Ball warnt:

> [T]he idea that human sciences like educational studies stand outside or above the political agenda of the management of the population or somehow have a neutral status embodied in a free-floating progressive rationalism are dangerous and debilitating conceits (Ball 1998, S. 76).

Die Diskurse um Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit sind von der politischen Agenda inspiriert und inspirieren die politische Agenda, wenn auch Missverständnisse und Fehlinterpretation an der Tagesordnung sind. Die Bildung von Mädchen und Jungen ist im Kontext der „gouvernementalité" eingebettet in widersprüchliche Dynamiken. Ihre *agency* kann daher sehr viele Facetten haben. In der Öffentlichkeit an einem Strang zu ziehen gelingt über Bildungspläne, die für Bundesländer konzipiert werden, Vorhaben der Standardisierung, die zur Ermöglichung von Kontrolle eingeleitet werden sowie über Investment-Berechnungen, die in Auftrag gegeben werden und insbesondere durch die finanzielle Förderung von Projekten, die nicht von Wissenschaftler*innen, den Lehrenden und den Pädagog*innen ausgehen, sondern meist im Alleingang von Trägern von Institutionen und Politiker*innen konzipiert werden.

Es sind jeweils andere Perspektiven, Fragestellungen sowie je spezifische Handlungsnormen und Handlungsweisen auf die Bezug genommen wird. So sind Bildungspläne ungeeignet für die Ausbildung von Fachkräften. Sie scheinen geeignet zu sein, um eine Standardisierung der Praxis in der bestehenden Praxis anzustreben. Die Frage, ob mit einer Standardisierung und Kontrolle eine Reform der eingeübten Praktiken und eine ethische Verantwortung für die Mädchen und Jungen in den Kindertagesstätten verbunden ist, verweist auf ein weiteres Problemfeld. Bildung wurde traditioneller Weise nicht außerschulisch in den Kindertageseinrichtungen erkannt und entsprechend nicht kreativ begleitet. Eine entsprechende Konzipierung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit wurde stets von der Vorstellung einer Schulbildung dominiert und sie wird aktuell in Bezug auf eine Leistungsfähigkeit der Kinder und Fachkräfte diskutiert, die schulisch konzipiert ist.

Wer hat das Wissen, wenn es um den Sachverstand zur Begleitung von Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern in Kindertagestätten geht? In sämtlichen Publikationen zu gängigen Forschungsprojekten in der BRD geht es immer um etwas anders als um das Wissen, um die frühkindlichen Bildungsprozesse und entsprechende strukturelle Gefüge, die tiefes Lernen braucht. Möglicherweise ist dieses Wissen, um das Lernen und Aufwachsen von Kindern und das damit verbundene Infrage-Stellen der gegebenen Strukturen und Standardisierungsvorhaben, auch wenn es offensiver distribuiert werden würde, in diesen Kontexten nicht rezipierbar. Die Kindheitspädagogik selbst muss sich die Frage nach der Rezeption der Expressivität von Mädchen und Jungen in den Dynamiken, in denen sie lernen erst noch stellen und sich der klassischen und neoliberalen Einordnungsprozesse bewusst werden. Das wird es mit sich bringen, dass die Kontexte des Aufwachsens der Kinder, das Wissen und die Pädagog*innen sich in Bezug zu den singulären Expressionen und Ereignissen verändern werden. Diese Transformation setzt erst die Dynamiken in Gang, in der Weise, dass die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit Bedeutung im Diskurs gewinnen und nicht weiterhin die Kalkulationspraxis dominiert. Ein anderes Wissen und eine andere Körperlichkeit von Erwachsenen und Kindern werden erkennbar werden. Der spinozistische Körper, der sozial und mental über die Involution mit den Geschehnissen verbunden ist, wird initiiert (Deleuze 1968; Maier-Höfer 2012). Er lässt sich über die Intensitäten sprechen, die in dem Kontext der Ökosophie von Guattari, anders als in der Psychoanalyse nicht sexuell inspiriert sind, sondern durch die Perzepte und die sozialen und geistigen Prozessen des Eingebunden-Seins in komplexe Ereignisse und Transformationen, die Freude machen und geistig herausfordernd sind, für Kinder und für Erwachsene (vgl. „kollektive Intelligenz" von Pierre Lévy 1997).

Vielfalt als Fluchtlinie zu den Investment-Diskursen der Moderne

Auf einer Metaebene möchte ich einen Zugang zu einer Vielfalt erarbeiten, die von den Lernprozessen der Mädchen und Jungen in den Kindertagesstätten ausgeht. Dabei werden zum einen die Einschränkungen bewusst, wenn man es sich erhofft, anhand des Selbstverständlichen, dem, was rational erscheint, sich ein Verstehen der Vielfalt erarbeiten zu können. Zum anderen wird eine Erweiterung des Selbstverständlichen in den Momenten erkennbar, wo das Denken, Vergleichen, Einordnen, Klassifizieren und Hierarchisieren auf Differenzen bezogen im Angesicht des Verschiedenen nicht, noch nicht oder nicht mehr einsetzt. Wo

diese Form der Rationalisierung aufgeschoben werden kann, erzeugt das Erleben eines Bildungs-Ereignisses, vermittelt über die Dokumentation der Bildungsprozesse und ihrer Wiederbelebung in einer neuen Ordnung, neuen Sinn. Was stattfindet, ist pädagogische Arbeit oder eine Reflexion des frühen Lernens und der frühen Bildung von dem ausgehend, was die Kinder tun und was in den Kindertagesstätten, durch die pädagogische Begleitung der Kindheitspädagog*innen erarbeitet und bezeugt werden kann.

Als „Momentum" möchte ich das Entstehen einer Brücke zwischen einem Wissen und einem notwendigen Nicht-Wissen beschreiben. Es wird von der Singularität der Expression erzeugt. In die Kontinuität des modernen Denkens brechen Diskontinuitäten ein, die Ontologien, Epistemologien und Kosmologie auf einer unvorhergesehenen Ebene bewusst machen und erweitern. Insofern stellt die Vielfalt von Lebensprozessen und Ereignissen, sich mit dem Lebendigen zu verbinden, eine Chance für die Erweiterung des Verständnisses von Bildung und Kindheiten dar.

Im Kontext des Neoliberalismus und der Biopolitik droht die Vielfalt in ihrer Potenzialität in den Homogenisierungspraktiken einer Investitionsrhetorik in Bildung für viele Prozesse verloren zu gehen. Die Begrenztheit des individuellen und individualisierenden Ideals von Freiheit und Emanzipation wird dabei genauso erkennbar wie die Herausforderung, alternative Lebenskontexte und entsprechende Referenz- und Wertsysteme gemeinschaftlich zu gestalten. Die aktuell forcierten Verbindungen von Kindheiten und Gesellschaftspolitik durch Investment-Berechnungen stellen dabei eine sehr unterkomplexe Reflexionsebene dar, die allerdings dominiert. Das Gemeinwesen und die Agency als Sorge-um-das Gemeinwesen, was Foucault als „epimeleia" beschrieben hat (vgl. 2009), wird unterschlagen.

Die Analyse dieser Zusammenhänge ist daher eine Aufgabe von Kindheitswissenschaftler*innen geworden, wie Moss und Petrie darstellen. Das neoliberale Regieren eignet sich Kindheit an. Kinder bzw. die Intervention in die frühe Kindheit sollen gesellschaftliche Probleme lösen. Die Referenz- und Wertesystem wie sie sich in den Aktionen der Politiker*innen zu erkennen geben, werden dabei lesbar:

> [T]here is a complex interplay between society and its institutions for children which… casts doubt over the redemptive hopes invested by politicians and policy makers in children's services. If we know how to read them, public provisions for children offer narratives about their society, its values and dominant understandings (Moss und Petrie 2002, S. 171).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Analyse der Narrative darüber, was eine Gesellschaft ist, wie sie funktioniert, was die Werte und was die dominierende Erklärungsmuster sind, als eine Aufgabe von Wissenschaftler*innen angesehen werden, die nichtsdestoweniger, sondern umso mehr auf der Ebene der Kindheitspädagogik, der Bildung im Kindesalter forschen. Erkennbar wird, dass diese Dimensionen nicht mehr wegzudenken sind, wenn es darum geht, das Lernen der jungen Menschen zu begreifen. Es findet in Bezug zu den strukturellen Gefügen statt und nicht isoliert in einer Welt, die allein von den Erwachsenen gestaltet und vorbereitet werden kann. Wo die Erziehungswissenschaft noch philosophisch oder psychologisch begründet war oder vielleicht noch ist, bewegen sich die Angewandten Kindheitswissenschaften in die strukturellen Diskurse hinein. Dabei entsteht ein neues Wissen und neue Thesen können diskutiert werden, insbesondere wenn es um die Transformation des Feldes geht. Die Bedeutung der Kinder bei der Transformation rücksichtsloser Strukturen liegt daher nicht darin, dass eine Repräsentation für ihre Anliegen gesucht und gefunden wird, sondern darin, ihre Expression einzubringen und eine entsprechende Rezeptionsfähigkeit der singulären Lebenspraxis seitens der Erwachsenen zu erarbeiten bzw. sich verändern zu lassen. Nicht zu verstehen, nicht zu wissen, ist die Voraussetzung dafür, einen Bildungsplan der Kinder entstehen zu lassen.

Kindheit und das Regieren in Gesellschaften scheinen in einem Metanarrativ als miteinander verbunden gedacht zu werden. Die Vorstellung, dass Kinder eine „formbare Masse“ sind, beeinflussbar und steuerbar, scheint verführerisch zu sein, um eine Zukunft zu sichern, die die der Generation der Erwachsenen ist. Eine neue Zukunft ist undenkbar, geht man von den Grundfesten aus, die als unumstößliche Gegebenheiten verinnerlicht wurden. Ob sie der Realität entsprechen ist eine andere Frage. Es spielen die Eltern, die Institutionen, die Fachkräfte wie auch die Normen in den Rechtskatalogen und die disziplinären Bindungen von Wissenschaften zu Ontologie, Epistemologie und Kosmologie eine wichtige Rolle dabei, diese Vorstellung zu festigen oder zu erweitern. Es gibt Brüche in dieser geschlossenen Welt der Generation der Erwachsenen.

Vielfalt als Bruchstelle mit der neoliberalen Moderne zu begreifen, erfordert es, die Erfahrung der *Childhood Studies,* dass Kinder eine Minorität darstellen, weiter zu transportieren. Um Kinder aus ihrem Status der Minorität zu befreien, genügen im aktuellen Kontext die Emanzipationsansätze nicht. Die Vielfalt zu begreifen erfordert es, das Denken von Verschiedenem infrage zu stellen. Wie Mignolo darstellt, zeichnet sich die Moderne durch Kategorisierung, Klassifizierung und Hierarchisierung aus. In diese Formate werden Menschen und alles, was in der Welt erfasst werden kann eingeordnet. Es werden grundsätzlich

Bezüge zu Gegenständen und Idealen hergestellt, die als universell gesetzt sind. Das generational dominierende Wissen wird durch die transzendenten Setzungen, von denen deduziert wird, durch habituellen Praktiken immer wieder und wieder reproduziert. Davon ausgehend, wird die Rezeption der Expression des Lernens der Kinder blockiert. Es werden keine Bezüge zu Prozessen, insbesondere nicht zu Prozessen der Transformation in der Komplexität von Koppelungen wahrgenommen und untersucht. Kinder werden als isoliert betrachtet und mit Bildern oder Idealen überzogen. Wird das Aufwachsen der Kinder in Verbindung mit Prozessen des Lebendigen wahrgenommen und nicht mit der Institutionalisierung und dem Regieren, dann würde die Moderne ein immanentes Spektrum von Wissen und Wahrheit erzeugen, das sich mit den Ereignissen in der Wirklichkeit erweitert. Diese Dynamik würde zum einen Forschung in Gang setzen und zum anderen die Generation der jungen Menschen an ihrer eigenen Zukunft teilhaben lassen.

Es wäre selbstverständlich vernünftig, von den Lern- und Bildungsprozessen der Mädchen und Jungen auszugehen, um sie zu unterstützen und zu begleiten und nicht von einer Idee oder einem Ideal, was sie können sollen, von dem man gar nicht so genau wissen kann, was das in einer fernen Zukunft an Nutzen bringen soll und auch nicht wie solche Eigenschaften entstehen und in Menschen hergestellt werden können. Rasch wird aber genau das impliziert: man meint zu wissen, was Kinder können sollen, wenn sie erwachsen sind und man meint zu wissen, dass man die Kinder dafür ausbilden und nützlich machen kann. Mit diesem vermeintlichen Wissen lassen sich Pläne schmieden und das von Menschen aus Disziplinen und Handlungskontexten, deren Wissen auf der Idee von wiederkehrenden Gesetzmäßigkeiten, von Aleatorik und von kausaler Intervention in tote Materie geleitet ist.

Evidenz und „Ewige Wiederkehr"

Die Konstruktion eines evidenz-basierten Wissens für die Gestaltung von Handlungspraktiken durch Institutionen und Ausbildungswissen zu diskutieren, ist an dieser Stelle relevant. Kennzeichnend ist, dass bei der Evidenz-Basierung von einer Realität ausgegangen wird, die sich auf dieselbe Weise immer wieder wiederholen muss, damit das Wissen erkennbar wurde und anwendbar bleibt. Möglicherweisen werden Kontext spezifische Merkmale festgelegt und vorgelegt, um die Anwendung von Wissen komplexer zu gestalten. Die Vorstellung Realität vorhersehen zu können, bleibt aber bestehen. Was dieses Evidenz basierte Wissen auszeichnet ist – kosmologisch – die Abgeschlossenheit eines Universums in sich selbst.

Anhand des Konzepts der „Ewigen Wiederkehr" von Friedrich Nietzsche (*Die fröhliche Wissenschaft* [1882]2000), *Also sprach Zarathustra* ([1883–1885]1986), *Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte* ([1906 posthum herausgegeben]1964) möchte ich diese Diskussion auf die Ebene

bringen, auf der ich die De-Kolonialisierungsprojekte verankert habe, ohne behaupten zu wollen, dass es sich bei der Bildung in der frühen Kindheit um eine De-Kolonialisierungsprojekt handelt. Die Bedeutung von Ontologie, Epistemologie und Kosmologie und deren Beschränkungen und Erweiterungen ist in dem Feld der Expression von jungen Menschen ebenso herausfordernd, wie die im vorherigen Kapitel dargestellten Projekte. Die Konzeption der Vielfalt in der neoliberalen Moderne ist mit einer Problematik verbunden, die die Rezeption der De-Kolonialisierungsprojekte blockiert. Die Problematik ist die Setzung der Überlegenheit eines gewissen Denkens und des Ausschließens von Wahrheiten und Wirklichkeiten, die nicht eingeordnet werden können. Die Macht und Unterdrückung von freiem Sprechen, das dadurch entsteht, bereitet sich auf vielen Ebenen und in vielen Feldern aus.

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, fordern die De-Kolonialisierungsprojekte die Rezeptionshaltung der Moderne, die assimilierend und verstehend ist heraus. Eine ethisch-ästhetische Dimension wird anhand der Konzepte der De-Kolonialisierung, der Ökosophie und der Heterologie transportiert, die nicht durch das kategorisierende Denken antizipiert und nicht von dort deduzierend praktiziert werden kann. Die De-Kolonialisierungsprojekte zu begreifen, würde für einen „modernen Menschen" bedeuten, seine Denkkonzepte zu erweitern und seine Dominanz bzw. seine dominierenden und unterdrückenden Gesten zu erkennen. Dabei werden sowohl die Konzepte bewusst, wie auch Alternativen[15]. Eine Markierung der Körperlichkeit entsteht. Sensibilitäten werden neu geprägt durch ein Erleben, das durch die Projekte provoziert wird. Es wird von der Unterdrückung dieses Wissens gesprochen, das sich dann im eigenen Körper Bahn bricht, um sich als nicht-rationaler Aspekt des Denkens und Seins zu realisieren. Damit ist die Unterdrückung des Wissens als strukturelles Gefüge nicht

[15]Deleuze und Guattari haben mit ihrem Konzept der Flucht- und Widerstandslinien eine Dynamik erarbeitet, die die Dialektik des marxistischen und hegelianischen Ansatzes hinter sich gelassen hat. Die Transformation einer Gesellschaft verläuft nicht in gegensätzlichen Strukturen, die aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind, was das einander Widersprechen betrifft, um einer Unterdrückung oder Befreiung willen. Deleuze und Guattari gehen davon aus, dass Menschen, die in den Strukturen eingebunden sind, dort anhand ihrer existentiellen Ritornelle und ihrer Lebensprozesse neuen Sinn entstehen lassen, der nicht Gegen-Sinn ist, sondern die Wirklichkeit erweitert. Dieser Sinn ist auf das Leben in den Strukturen bezogen und stellt das Verbunden-Sein des singulären Seins mit der Gesellschaft sowie der materiellen und ideologischen Welt dar und erzählt über das Lebendig Sein in der Gemeinschaft. Wenn der Sinn daran angeschlossen wird, verändern sich die Beziehungen zwischen den Menschen und zur Wirklichkeit und Wahrheit. Diesen Moment nennt Guattari „Transversalität" (Guattari 2015; vgl. Maier-Höfer 2016b).

überwunden. Die Handlungsspektren erweitern sich jedoch und es kann mehr und etwas Neues gesagt werden, was die Unterdrückung in diesem Moment aushebelt. Das freie Sprechen hat Foucault „parrhesia" genannt (2009; Maier-Höfer 2014). Es ist eine *agency,* die im Kontext des Neoliberalismus transformierend ist.

Im Diagramm des Neoliberalismus und der Biopolitik lässt sich von Vielfalt sagen, dass sie Ungleichheit und die Gefahr von Ausschluss mit sich bringt. Vielfalt wird in diesem Kontext, vermittelt über Kategorisierung, Klassifizierung und Hierarchisierung erkannt und benannt. Ungleichheit fordert das Programm und das Ideal der Selbst-Regulierung heraus. Homogenisierung und Chancengleichheit zu ermöglichen, stellt entsprechend eine Dis-Inklusion von allen Menschen dar und kein freies Sprechen von sich in einer Vielfalt von Expressionen. „Bildung für Alle" bekommt dann einen eigenartigen Beigeschmack, wenn Bildung auf das Ideal der Selbst-Sorge der Biopolitik ausgerichtet ist. Der Emanzipations- und Autonomiediskurs der Kritischen Theorie wird häufig für diese Zweckbestimmung angeeignet.

Wenn die Gleichstellungsfrage auf die Vielfalt angewandt wird, ist Vorsicht geboten. Vielfalt einerseits als Serealisierung von Menschen in Gruppen, die „Förderung" brauchen und für die Institutionen und Programme entwickelt werden, damit sie „aufholen" können und andererseits als singuläre Expression im Sinne der De-Kolonialisierungsprojekte, lassen unterschiedliche Wert- und Referenzuniversen gedeihen. Erkennbar wird, dass die singuläre Expression eine Erweiterung der Subjektivitätsgefüge ermöglicht, die die „gouvernementalité" als Subjektivierung im Kontext des „sich selbst Regierens" in ihrer Funktion benennt. Die Verschiedenheit und die strukturellen Konsequenzen werden solange toleriert, bis sie aus dem Spektrum der Investitionsplanung geraten. Ein Subjekt handelt, aber nicht in Bezug auf das Regieren.

„Zum Sein Geben" als Konzept der Erweiterung und Transformation von strukturellen Gefügen macht die Vielfalt, die Kinder herstellen in einer Art und Weise sichtbar, wo sie nicht in Hierarchisierung, Marginalisierung und Diskriminierung in Bezug zum Regieren einordnet werden können oder müssen. Die Offenheit für die existenziellen Ritornelle als eine Expression des Seins der Mädchen und Jungen fordert zu einer „Rezeption" heraus, die nicht als Assimilation durch ein Verstehen stattfindet, das sich auf alle Kinder bzw. auf Kinder, die in Gruppen eingeordnet werden (Kinder aus der Bürgerlichen Schicht, Kinder aus dem Brennpunkt, geflüchtete Kinder, Kinder mit Beeinträchtigungen, Kinder mit mehr Pigmentierung und Kinder aus anderen Nationen mit geringerer Geschwindigkeit und anderem kulturellen Background etc.) bezieht. Was die Subjekte zu erkennen geben, ist eine Wirklichkeit und Wahrheit, die nicht

subjektivierend als Einzelschicksal verstanden wird, sondern als Vielfalt von Lebensprozessen im Laufe des Aufwachsens in einer Gesellschaft.

Dass das Konzept „Zum Sein Geben" wichtig ist, um Bezugspunkte zu erarbeiten, um das Aufwachsen und die Bildung der Generation der jungen Menschen als deren *agency* begreifen zu können, möchte ich nachfolgend wieder in die Diskussion aufnehmen (siehe erstes Kapitel des Beitrags).

Wie bereits darstellt, habe ich die Referenz zur Heterologie von Foucault (2013; siehe oben; Maier-Höfer 2016d) gewählt, um einen Bezugspunkt erarbeiten zu können, um die Expressivität der Singularität der Existenz in Verbindung mit anderen Ordnungen, wie z. B. den Lebensprozessen, die in der systemisch-holistischen und ökosophischen Konzeption von Wirklichkeit und Existenz denkbar sind, zu setzen, die nicht primär als gegenhegemonial zur dominierenden Praxis und zu den dominierenden Diskursen funktionieren. Wie sind die Ritornelle mit dem neoliberalen Politikregime verbunden?

Die Rezeption der existenziellen Ritornelle der Kinder, wie sie in den pädagogischen Dokumentationen der Rhizompädagogik[16], die nicht Outcome orientiert sind, medial vermittelbar sind, erfordert es, das Dominieren eines Denkens und Wissens und eine entsprechenden Positionierung der Generation der Erwachsenen in der Pädagogik zu hinterfragen. Das Verstehen der Kinder, das als legitim erschien, wird als Deutungshoheit bewusst. Das Nicht-Verstehen der Kinder wird als *Momentum* und transformatorischer Prozess konzipiert. Zum einen wird die Deutungshoheit bewusst, zum anderen werden die strukturellen und pädagogischen Dynamiken in einem Zusammenhang erkennbar. Dabei geht es nicht nur um die Unterdrückung der Mädchen und Jungen und ihrer Expressionen, die bewusst wird, sondern auch um die Unterdrückung eines Wissens, um die Verbundenheit von Pädagogik, Politik und die Zukunft der Gesellschaft.

[16]Mit der Bezeichnung „Rhizompädagogik" wird eine Referenz zum Konzept des Rhizoms von Gilles Deleuze und Félix Guattari ausgedrückt (vgl. Deleuze und Guattari 1992; vgl. Maier-Höfer 2012, 2015a, b). Das Rhizom ist ein Wurzelgeflecht von bestimmten Pflanzen. Als unendliche Möglichkeiten, sich an die Verzweigungen und das Wachstum, das unterirdisch stattfindet anzuschließen, begreifen Deleuze und Guattari die singuläre Expression des Seins. Auf diese Weise entstehen stetig neue Möglichkeiten, sich – außerhalb der komplementären Setzung und Kategorisierung von Identität – mit den Lebensprozesse in einer Gesellschaft, einer Epoche und auf allen Ebenen zu verbinden. Der Ausschluss von Menschen, die nicht entsprechend der Norm einzuordnen sind und die Norm mit ihrem Leben nicht bestätigen, ist in diesem Konzept nicht darstellbar. Jede Existenzweise erweitert das, was ontisch-ontologisch als Gegebenes gesetzt ist.

Gleichzeitig wird die Begrenztheit eines Wissens bewusst, das sich nicht in den Lebenskontexten erkennen lässt und auch nicht anerkannt werden will, sondern als „evident" angewandt werden soll. Entsprechend würde ein Ausbildungswissen für Kindheitspädagog*innen entstehen, das sich aus anderen Quellen speist als aus der Auseinandersetzung mit dem Lernen der Mädchen und Jungen im Kontext der Diskurse und Institutionen, in die die Pädagog*innen ebenso involviert sind, wie die Kinder, die Eltern und die Wissenschaftler*innen. Dieser Wissensbereich wird unterdrückt, z. B. um Ausbildung planen zu können und um Politiker*innen Informationen zukommen zu lassen, aufgrund derer sie Entscheidungen treffen können, z. B. über Gesetze und Investitionen oder über eine Zukunft, die sie zwar nicht kennen, die aber durch die Ausbildung von jungen Menschen realisiert werden könnte. Das Evidente muss behauptet werden, allen Widersprüchen zum Trotz.

Die Assimilation der vielen Kindheiten als eine Homogenisierung der Menschen durch Bildungskontexte, die gesteuert werden sollen und bereits auf diverse Unterdrückungen zugeschnitten sind, bedeutet dann, Kontrollierbarkeit durch die Praktiken der Standardisierung zumindest vorzugeben.

Die Rezeption der existenziellen Ritornelle der Kinder, wie sie in den Dokumentationen lesbar sind, erfordert es dann auch, das Dominieren von Wissen über Kinder infrage zu stellen: Kinder in Entwicklungsstufen einordnen, ihnen – aufgrund welcher Evidenzen auch immer – Risiken und Chancen zuschreiben und Bildungserfolg individualisiert zu messen, stellt ein bestimmtes Wissensspektrum zur Verfügung und bedient entsprechende Paradigmata und Handlungspraktiken, die wiederum zumindest vorgeben von einer höheren Warte aus, die Prozesse des Aufwachsens kontrollieren zu können und mehr noch, sie individualisierend der Selbst-Sorge der Subjekte zu übergeben. Die *agency* als Selbst-Sorge im Sinne des sich fit Machens und sich als fit Erweisens für die Gesellschaft, insbesondere für die Erwerbstätigkeit, gerät in Verdacht, die Kontrollierbarkeit zu bedienen und eigene Lebensvorstellungen, Handlungswille und Intentionalität zu minimieren, um damit die demokratischen Praktiken aus dem Kalkül heraushalten zu können. Ein wichtiger Bezugspunkt, um sozialen Wandel zu gestalten geht dann aber verloren.

Gesellschaftlicher Wandel erfordert es, dass die Menschen erkennen können, wo, an welcher Stelle und wie Veränderungsprozesse gestaltet werden können. Dazu ist ein Wissen notwendig, das aus den Lebensvollzügen heraus entsteht und nicht die Planungssicherheit und Investitionsvorhaben bedient. Es ist auch ein Wissen, das aus den singulären Dynamiken von Existenz hervorgeht und nicht von einer Seralisierung von Menschen, die in identitären Gruppen repräsentiert gesprochen werden kann.

Guattari nennt die Potenzialität von Menschen, in Gemeinschaften so zu handeln, dass alle Menschen ohne Angst, ohne sich gegenseitig zu dominieren, ohne ausgeschlossen oder erniedrigt zu werden, miteinander leben können „Transversalität" (vgl. Fußnote 75). Kleine Veränderungen auf der Mikroebene, die von den Gefügen auf der Makroebene legitimiert ist und sich stetig wiederholen würde, werden durch das Leben der Einzelnen und die Resonanz, die ihnen gegeben wird, angestoßen. Die Legitimation der Veränderungen auf der Makroebene, lässt dann die Transformationen auf der Mikroebene zu neuen Praktiken werden, die Sicherheit im Miteinander der Menschen schaffen. Dies sind demokratische Prozesse, die eine Singularität anerkennen und nicht das Einordnen in Gruppen, die sich durch ein Identitätsmerkmal auszeichnen als Ausgangspunkt von politischen Aussagen voraussetzen.

Deleuze und Guattari (1992) nennen dies Flucht- und Widerstandslinien, die sich rhizomatisch an die strukturellen Gefüge anschließen. Was durch das Leben der einzelnen Menschen in den strukturellen Gefügen erkennbar gemacht wird und bestehende Wert- und Referenzuniversen hinterfragt und verändert, geht von der Mikroebene und den Begegnungen im Alltag aus. Die existenziellen Ritornelle schließen die Gegebenheiten mit ein und beziehen sich darauf. Es entstehen andere Sinnkontexte aufgrund der Loslösung von den dominerenden Subjektivierungsgefügen. Die Verbindung mit den singulären Lebensprozessen, Affekten, Intensitäten lässt, wie Bakhtin (1981; siehe oben) es beschrieben hat, eine eigenen Sprache entstehen, die durch die Intentionalität der Expression in ihrer Eindeutigkeit abgesichert ist und historische Übergänge darstellbar macht.

Die singulären Expressionen als Bezugspunkte der Transformation können als Anhaltspunkte für eine „allgemeine Reform" nicht angeeignet werden. Sie breiten sich in der Potenzialität einer Gemeinschaft aus, die ethisch-ästhetische Rezeption annimmt bzw. die existentiellen Ritornelle als schöpferische Prozesse der Subjektivierung (nicht als Identifikation mit identitären Merkmalen) affirmiert. Von dieser Situation ausgehend, können z. B. in Form der Dokumentation von Bildungsprozessen von Mädchen und Jungen und deren Reflexion seitens der Pädagog*innen, Wissensspektren generiert werden, die zwar nicht die Berechnungsgrundlage von Bildungsleistungen von Fachkräften und Kindern für die Sicherung des wirtschaftlichen und technologischen Fortschritts liefern, aber Transformationsprozesse ermöglichen, in Richtungen, die es mit sich bringen, das Lernen der Mädchen und Jungen zu unterstützen und erkennen zu lernen, was wichtig dafür ist. Insbesondere in Bezug zu jungen Menschen, die durch die Strukturen beeinträchtigt werden, wie Mädchen und Jungen, deren Lebensweisen nicht homogenisierbar sind, weil ihre Lernausgangsbedingungen mit dem markiert sind, was als Voraussetzung für institutionalisierte Bildung vorgesehen ist, ist das erkennen Lernen der

Begleitungs- und Unterstützungsmöglichkeiten ihres Lernens und der damit verbundenen Veränderungen der gegenwärtigen, strukturellen Gegebenheit als „Transversalität“ für die Pädagogik bedeutsam.[17] Doch wo findet eine Veränderung statt? Wo wird das Lernen eines Menschen affirmiert und nicht in Bezug zu einem Ziel gemessen und, wenn es nicht darauf bezogen erkennbar ist, ignoriert?

Das Übergehen dieses Wissensspektrums ist in Bezug zu den dominierenden Investitionsdiskursen fatal. Eigentlich würde sich ohne dieses Wissen jegliches Bemühen um die Verbesserung von Bildungschancen für alle Kinder erübrigen.

Diese Art des Fortschritts einer Gesellschaft, die sich in ihrer Potenzialität der Rezeption der Leben der Menschen widmet, ist völlig anders konzipiert, als der Fortschritt der Moderne. Der Vielfalt kommt jeweils eine andere Bedeutung zu.

Die Expression des singulären Seins reichert die Potenzialität von Gemeinschaften zur Veränderung und Inklusion an (vgl. Maier-Höfer 2016a). Das Einordnen von Kindern in vulnerable Gruppen findet zur Sicherung der Kontrolle der Zugänge zu „Bildung für Alle“ statt, auch im Sinne von Chancengleichheit und Gerechtigkeit. Diese Einordnung entspricht jedoch einer Serealisierung. Programme für Gruppen von Menschen werden entworfen und sollen angewandt werden. Die Menschen in ihrer Verbundenheit miteinander und in der Komplexität des Seines werden aus den Programmen ausgeschlossen, bzw. lediglich als Statist*innen, auf die das Wissen und die Programme angewandt werden eingeschlossen. Wenn diese Ausschlussprozesse auf der Makroebene legitimiert werden und entsprechend Werte- und Referenzuniversen in ihrer Stabilität überzeugen, wird die Komplexität auf der Mikroebene zurückgewiesen und es entsteht der Eindruck, alles würde von „oben“ geleitet und es müsse so sein. In der alltäglichen Handlungspraxis wird entsprechend sichergestellt, dass sich die Realität, die die Legitimierungspraxis stützt, sich stets wiederholt. Evidenz-basiertes Wissen ist der Schlüssel, der diese Möglichkeit, zu wissen und sich leiten lassend Verantwortung zu übernehmen, öffnet. Die ethisch-ästhetische Verbundenheit mit den Menschen wird nicht als bedeutungsvoll erkannt.

Die Auslese durch Bildung wird, darüber hinausgehend, als ein Faktor der Steigerung der Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft durch technologischen Fortschritt und zur Sicherung der Wirtschaftskraft eines Landes in die Bildungsstrukturen eingearbeitet. Das erreicht auch die Diskurse und Praktiken in der Frühpädagogik. Wo es Bildung nicht von sich aus vermag alle Kinder gleichzustellen,

---

[17]Die Lernausgangsbedingungen sind kausal virtuell, insofern sie sich mit dem Lernen und den sich verändernden Kontexten verändern werden. Das Lernen ist im Werden. Es ist keineswegs planbar und abgeschlossen.

zu normieren und zu homogenisieren, gerät die Vielfalt von Kindheiten in einen Problembereich. Dieser Problembereich wird allerdings am wenigsten von den Menschen repräsentiert, die mit den Kindern direkt zu tun haben, sondern am Präsentesten von Fachgruppen, die mit technologischem Fortschritt und der Sicherung der Wirtschaftskraft eines Landes zu tun haben und die Wissenschaftler*innen beauftragen, in den Feldern Lösungen zu erarbeiten. Was sie dazu zu sagen haben, lässt sich leicht im Kontext einer Planung und in Bezug zu einem r*ates-of-return*-Paradigma rezipieren.

Es lässt sich mit dem Wissensspektrum der Moderne auch leicht ein Wissen herstellen, das sich von Entscheidungsträger*innen rezipieren lässt. Die Veränderungen, die von dieser Ebene aus formulierbar sind, werden auf eine ganz andere Weise ermittelt und umgesetzt. Es sind Prozesse der Investition, der top-down-Anweisungen, der *governance,* der Standardisierung, der Professionalisierung, der Qualitätssicherung usw. Und das kann alles geschehen, ohne dass die Menschen, die in diesen Gebieten Forschen und Publizieren auch nur irgendeine Vorstellung davon haben, was Bildung in der frühen Kindheit für die Erwachsenen und die Kinder bedeuten kann und was es noch werden kann.

Was Mädchen und Jungen als Bildung für sich gestalten und erfinden, in welchen schöpferischen Prozessen sie sich im Alltag miteinander und mit den Pädagog*innen verbinden, um in ihrem Taktmaß ihre Existenz zu erfahren – muss das ein Geheimnis oder eine unwissenschaftliche Spekulation bleiben?

Meine Fragen, die sich hieraus ergeben sind folgende:

- Wann bekommt die Rede von der Vielfalt für die Kindheitspädagogik eine politische Bedeutung?
- Was bedeutet in dem pädagogischen Kontext die politische Agency von Mädchen und Jungen?

Werden diese Lebens- und Lernprozesse, in die die Kinder und die Erwachsenen im Kontext des Aufwachsens involviert sind, neoliberal und biopolitisch überlagert, entsteht eine Parallelwelt, von der aus gesehen Kinder als unfertig und defizitär angesehen werden und Eltern und Fachkräfte als Menschen, die dafür Sorge tragen müssen, dass das Defizit ausgeglichen wird. Diese Parallelwelt haben sich viele Disziplinen, die Kindheiten in ihren Fragestellungen und Forschungen repräsentieren zu Eigen gemacht, umso mehr als sie die Kreativität der jungen Menschen als Argument für die frühe Bildung liefern, um in Bezug dazu neue Wissenschaftler*innen herzustellen, die neue Erfindungen machen können.

Die Herausforderung, „Bildung“ in der frühen, außerschulischen Lebensphase zu verankern, wird an dieser Stelle erkennbar. Welches Wissen ist erforderlich, um die Prozesse des Lernens für die Kinder so offen zu lassen, dass es erkennbar wird, wie das Lernen unterstützt und begleitet werden kann und welche strukturellen Gefüge sich verändern müssen, um „Bildung“ zu ermöglichen?

Bildung in der Kindertagesstätte zu verankern, macht eine Reform nötig. Dabei könnte es um eine Reform gehen, die auf grundlegende, paradigmatische Bezüge verweist, die der Bildung in den frühen Lebensjahren entsprechen und die „unvereinbar“ sind mit dominierenden Ansätzen von Planung und Verwaltung. Ungehalten sein, mit den Gesetzestexten, die in den Parlamenten beschlossen werden, ist der Beginn der Erkenntnis, dass es nicht nur fehlenden Austausch zwischen den Menschen im Feld und den Politiker*innen gibt, sondern „kosmologische“ Vielfalt auf sehr vielen Ebenen.

Moderne und „Momentum“

Vielfalt macht die Homogenisierungspraxis und das Evidenzwissen, das insbesondere in den Investment-Ansätzen und *human-capital*-Ansätzen, mit denen Bildung versucht wird als Gleichstellungspraxis zu standardisieren, in ihrer Referenz zur Logik der neoliberalen Moderne erkennbar. Vielfalt erzeugt eine besondere Dynamik, die das neoliberale Regieren herausfordert und die Muster der Bewältigung von Gleichstellung im Sinne der Homogenisierung umso mehr bestärkt und in Gang setzt, als Vielfalt mit Idealen konfrontiert wird, die sie ethisch-moralisch und politisch an ein einheitliches und vereinheitlichendes Bildungssystem zurückbindet, wo eine Chance für alle proklamiert wird. Wenn die Chancen, die rhetorisch und durch die Investition in Programme demonstriert werden, dennoch nicht genutzt werden, wird die Selbst-Sorge im Kontext der Biopolitik und die Individualisierung von Bildungserfolg zur pädagogischen Einbahnstraße für – in diesem Fall – die Kinder, deren Eltern und Sorgeberechtigten und die Fachkräfte. Mit dem Recht auf Gleichstellung und Chancengerechtigkeit sind immer die Pflicht und schließlich die Schuld verbunden, die Chancen so zu ergreifen wie sie angeboten wird oder zu versagen.

Wie kommt man zu Vorstellungen, was man von der Regierung fordern will als Kinder, Eltern, Fachkräfte, um an den Prozessen des Aufwachsens in einer Gesellschaft teilzuhaben?

Die Vielfalt von Kindheiten als ontologische Teilhabe der Kinder zu begreifen, die die Erwachsenen und ihre Wissensspektren verändert, setzt andere Dynamiken von „Befreiung“ in Gang. Es geht in diesem Kontext nicht darum, auf

der moralisch-ethischen Ebene Handlungspraktiken, die unterdrückend sind zu verändern. Die Unterdrückung von Wahrnehmung, Erleben, den eigenen Affekten wie sie Kinder in strategischen Bildungskontexten in der frühen Kindheit erfahren, wird erkennbar. Erkennbar wird auch die Unterdrückung der Begeisterung der Erwachsenen für etwas, das in dem Miteinander neu entsteht, wenn sie doch nach standardisierten Katalogen „Bildung" anbieten und Kompetenzen messen müssen, die von einem Schlüsselqualifikationssystem für Erwachsenen abgeleitet ist. Das Abtrennen der Impulse, der Neugier, der Aufmerksamkeit, der Denk-und Ordnungsprozesse von den Lebensvollzügen im Alltag verlangsamt das selbstständige und kreative Denken, das unmittelbar mit den Prozessen verbunden ist. Allein den Alltag zu bewältigen, setzt die geistigen Prozesse nicht in Gang. Es schneidet sie von dem lebendigen Austausch von Menschen in ihrer sozialen und environmentalen Umgebung ab.

Es scheint, dass Professionalisierungsansätze, Investment-Ansätze und eine strategische Planung von Bildung auch in der frühen Kindheit Erfolg versprechender sind. Oder sind sie nur besser in Bezug zum Diagramm des Neoliberalismus rezipierbar und zwar in der Weise, dass sich nichts verändern wird, wenn man sich z. B. als Träger von Kindertagesstätten darauf einlässt?

Das Wissen, das von der Dokumentation der Bildungsereignisse ausgeht ist ein Wissen, das immer wieder neu entsteht, nicht übertragbar und anwendbar ist und nicht als kategorische Setzungen in Bezug zu einer Realität, die man schon kennt funktioniert. Lediglich auf einer Metaebene entsteht ein Wissen darum, dass es bedeutsam ist, sich auf diese Prozesse einzulassen. Dieses Wissen erfährt man, es stellt keine abstrakte Ebene her, nur die Ebene der Rezeption, die für Nicht-Gewusstes öffnet. Von dieser Rezeption der Dokumentationen der Bildungsprozesse ausgehend, können konkrete Vorstellungen und Forderungen erarbeitet werden, um die strukturellen Gefüge, in die die Bildung in der frühen Kindheit eingebettet ist und in Verbindung zu denen sie konzipiert wird, zu verändern – im Sinne eines Wissens über außerschulische, frühe Bildungskontexte.

Die Dokumentationen, wie sie in der Reggio-Pädagogik und in der Schwedischen Pädagogik erarbeitet werden, sind viel komplexer als es lediglich die Beschreibung von gesetzten „Stärken" und „Schwächen" von Kindern wäre. Es wird auch nicht nur das beschrieben, was Kinder gerade tun, um es ihnen dann vorzulesen und ihnen damit Wertschätzung zu vermitteln. Die Dokumentationen seitens der Pädagog*innen herzustellen, ist ein ästhetischer Prozess, was man an den vielen wunderbaren Dokumentationen sehen kann, die von der Arbeitsgemeinschaft Reggio publiziert wurden (vgl. Reggio-Children 2001, 2008; Ceppi und Zini 2003[5]; Rinaldi 2006). Insbesondere in der Schwedischen Pädagogik wird das „Momentum" hervorgehoben (Lind 2005; Ollson 2009, 2012, 2013).

Das Verändert-Werden im Laufe und in der Reflexion des Bildungsprozesses seitens der Erwachsenen, stellt eine besondere Dimension der Frühpädagogik dar, die die ontologische Teilhabe der Mädchen und Jungen ethisch-ästhetisch als Ereignis begreift, was wiederum eine besondere pädagogische Verantwortung mit sich bringt.

Wie die De-Kolonialisierungsprojekte sind diese Dokumentationen in Bezug zu den dominierenden Diskursen über Bildung in der frühen Kindheit, die eine Chancengleichheit in Bezug zu einem neoliberalen Regime herstellen sollen, nicht rezipierbar. Der Eindruck einer „Unvereinbarkeit“ entsteht. Die Pädagogik von Reggio wurde aber dennoch weltweit wahrgenommen und zwar als die Bilder, die die Kinder malten. Auf dieser ästhetischen Ebene ist eine Rezeption möglich gewesen. Die Mitarbeiter*innen von Reggio hatten eine Wanderausstellung durch die ganze Welt veranstaltet. Die Bilder der Kinder standen im Mittelpunkt, nicht eine Doktrin oder ein „Kind-Bild“. Auf dieser Ebene konnten Menschen angesprochen werden von dem Ort und seiner Besonderheit und von dem, was dort neu ist.[18]

Die Rezipierbarkeit der Reggio-Pädagogik ist eine Herausforderung geblieben. Die besondere Situation des Involviert-Seins in die Prozesse der Kinder, ist eine geistige Herausforderung für die Erwachsenen. Ihre Präsenz und Reflexion hält die Spannung der Projekte in Gang, nicht in dem sie intervenieren, sondern in dem sie den ganz eigenen Logiken folgen, die die Mädchen und Jungen entstehen lassen. Die Weltsicht der Kinder ist nicht „defizitär“, weil sie die Antworten der Erwachsenen nicht kennen. Sie öffnet vielmehr in tiefe Erfahrungsbereiche, die Lernen als Ereignis begreifbar machen, das etwas verändert. Nicht als müdes Einüben und Wiederholen von vorgegebenem Faktenwissen, werden Wahrheiten und Wirklichkeiten erfahrbar. Das Ergreifen der eigenen Rechte und das Gefühl für die eigene Würde sind in dem Lernen in Reggio für die Kinder spürbar (vgl. Maier-Höfer 2017b). Es findet keine Unterdrückung ihrer Wahrheiten und Wirklichkeiten statt, auf die sich die Kinder in ihren Projekten beziehen. Nach und nach werden sie von den Erwachsenen erkannt und affirmiert. Es sind keine vorläufigen Wahrheiten und Wirklichkeiten, es sind auch keine Konstruktionen, sondern Muster, die Welt zu ordnen, die sämtliche Möglichkeiten wie die Welt werden kann (nicht wie sie abgeschlossen und

[18] 1980 gestalteten die Mitarbeiter*innen der Reggio-Einrichtung eine weltweite Wanderausstellung mit dem Titel „Wenn das Auge über die Mauer springt“. 1991 wurden die Krippen und Kindergärten von Newsweek als einer der schönsten Bildungseinrichtungen der Welt ausgezeichnet.

schon immer gewusst ist) öffnen. Dafür eine pädagogische Verantwortung zu übernehmen, ist politisch und kosmologisch zugleich.

Das Projekt von Tuck und Yang (2012; siehe oben) macht deutlich, dass eine „Unvereinbarkeit“ mit der Lebensweise der ursprünglichen Bewohner*innen von Nord-Amerika und der Denkweise der Moderne ein wesentlicher Ausgangspunkt dafür ist, um Vielfalt als Alterität zu erkennen. Es hat eine Bedeutung, dass etwas nicht einfach verstanden und mit den eigenen Denkmitteln angeeignet werden kann. Nicht nur als Alternative zur dominierenden assimilierenden Welt werden die De-Kolonialisierungsprojekte positioniert, d. h. nicht nur im ontologisch-epistemologischen Sinne, sondern auch in einen politischen Kontext. Die Forderung ist mit dem Projekt verbunden, sich nicht mehr unterdrücken zu lassen und sich nicht damit abzufinden, ausgelöscht zu werden, um die eine Zukunft der Siedler*innen zu schützen. Diejenigen, die die Unterdrückung verschweigen wollen und sich „angleichen“ wollen, um die eigene Positionierung auf der Seite der Unterdrückenden zu verheimlichen, werden in ihren Strategien erkennbar.

Das Projekt von Myers und Liberona (Myers 2017; siehe oben) zeigte, dass das Sensorium und das Wissen über die Prozesse des Lebendigen sich auf komplexe Weise mit der sozialen und politischen Geschichte der Menschen koppeln. Auf diese Weise entstehen Eindrücke, die einzigartig sind und nicht als Wissen abstrahiert werden können. Die Erfahrungen, die sie in der Eichen-Savanne gemacht haben, können nicht an einem Ort, zu einer anderen Zeit von anderen Personen erneut erfahren werden. Das Wissen, das entsteht betrifft die Körperlichkeit und das mentale Bewusstsein gleichzeitig. Eine cartesianische Spaltung von Körper und Geist, wie sie der Moderne eigen ist, wird vorübergehend aufgehoben. In diesem Moment wird die „koloniale Ökologie“, wie Myers schreibt (2017) in ihrer Beschränkung erkennbar. Es wird auch erkennbar, wie die Moderne Wissen und Realität unterdrückt, eine Realität, wie sie Myers und Liberona erleben konnten, als sie sich in ihrer Weise forschend in der Eichen-Savanne aufgehalten haben. Ihre Ökologie, die sie erlebt haben, lässt sich nicht in ein Raster der Planungen einfügen. Die Lebensweise, die das Parkland mit seiner besonderen Vegetation entstehen hat lassen, kann nicht als Kompetenz des Feuermachens nachgeahmt werden. Das Vorübergehende einer Landschaft wird dabei erkennbar, wo Menschen und Natur in einer Koppelung über die Prozesse des Entstehens und Erschaffens von Leben miteinander verbunden waren. Das Bewusstsein für die Prozesse verändert die Wahrnehmung und die Vorstellung von sich selbst. Das Subjekt als Entität, wie es die Moderne konzipiert hat, bleibt beständig und allgegenwärtig in den transzendenten Konzepten, die einen übernatürlichen Willen darstellen, dem alle unterworfen sind. In der Erfahrung der Geschichte der Eichen-Savanne wird die Gestaltungskraft von Menschen erkennbar.

Das Erschaffen und Gestalten von Menschen ist mit den Prozessen des Entstehens von Vegetationslandschaften verbunden. Die Tätigkeiten sind in die Lebensprozesse involviert. Das Verhältnis von Mensch zu Natur als Dichotomie, ist auf moderne Weise über die Taxonomie der Gewächse und der Kenntnis ihrer Wachstumsbedingungen als kategoriale Setzung vermittelt. Die Taxonomie würde theoretisch überall als Wissen anwendbar sein, man hätte aber von der Dynamik vor Ort und von der schöpferischen Kraft und Sensibilität der Menschen nichts erfahren. Zur Kontrolle der Natur wurden die Natur und das Wissen über die Natur gespalten und einander gegenübergestellt. Erkennbar wird, dass es auch anderes Wissen gibt und eine andere Verbundenheit von Menschen und Natur und diese Dynamik ist ebenfalls eine Realität, auch wenn sich bezogen darauf planend, berechnend und einseitig intervenierend nichts herstellen lässt.

Die Darstellung der Bedeutung der Haarschleife im Sozialismus von Silova et al. (2018; siehe oben) vermittelte eine Vorstellung von dem, was Kindern an Affekten und Handeln von einem Wahrheitsregime, in diesem Fall, das des Sozialismus, abverlangt wird. Die Möglichkeiten, die Kinder haben, um diese Dynamiken zu ordnen und sich Bezugspunkte ihrer Subjektivierung zu sichern, wie sie es in Bezug auf die Haarschleife, die Mädchen in der Schule im Sozialismus tragen mussten taten, haben die Autorinnen als Agency im Kontext einer Alltagspolitik beschrieben. Die Auseinandersetzung mit dem Regime und seiner Selbstdarstellung verlief nicht kognitiv. Die Doktrin wurde nicht reflektiert und diskutiert. Vielmehr entstand eine Maske, die sie als sozialistische Schülerinnen erkennbar machten und mit der sie eine tiefe Erfahrung ihres Selbst-Seins durchlebt haben, wie sie es im Nachhinein als Erwachsene benennen können. Diese tiefe Erfahrung macht es ihnen möglich, die Wahrheitsregime zu durchschauen und die Dynamiken des Regiert-Werdens, in die sie involviert sind, von einem Blick hinter der Maske aus zu untersuchen. Die Subjektivierungsprozesse, die zwischen dem Ideal und dem eigenen Erleben als Umdeutungen der Regeln potenzialisiert werden, sind das Erbe der Affekte ihres Kind-Seins im Sozialismus. Dieses „Sein" in die Analyse des neoliberalen Politikregimes zu geben, geben sie uns – als Rezipierende – zur Aufgabe. Sie sprechen selbst über ihre Kindheit im Sozialismus als Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und finden sich nicht schweigend damit ab, dass die Konzepte der westlichen Moderne ihr Wissen hier und jetzt, als die Wissenschaftler*innen, die sie sind und die Mädchen, die sie waren, unterdrückt.

Diese drei Projekte sind sehr unterschiedlich. Es geht an dieser Stelle nicht darum, etwas Gemeinsames zu finden, sie sich gegenseitig im Wiedererkennen des einen Projekts mit dem anderen zu bestätigen und davon etwas abzuleiten. Die Verschiedenheit der Projekte lässt den Sinn des Äquivalenz-Denkens

verloren gehen. Eine ethisch-ästhetische Rezeption verbindet sich mit dem Neuen und Einzigartigen der Darstellungen. Die Autorinnen übernehmen eine politisch-kosmologische Verantwortung, so möchte ich es begreifen.

Wie bereits geschrieben, möchte ich die Projekte als Heterotopien und Heterochronien erkennbar machen. Sie stellen jeweils eigene Ordnungen her und sie verweisen auf die Unterdrückung der eigenen Aussagekraft von den Regimen ausgehend, die noch immer im Gange ist. Die Kompromisslosigkeit der schöpferischen Prozesse als Subjektivierungen im Feld der De-Kolonialisierungsbewegung stößt an das an, was Selbstverständlich an der Dominanz ist. Diese schöpferischen Prozesse können in einer sich stets selbsterklärenden und unendlich wiederholenden Welt nicht verstanden werden. Sie erreichen aber Menschen auf andere Weise, als „Momentum". Inmitten der Kontinuität eines modernen Bewusstseins ist die Alterität verankert (nicht als Gegenhegemonie oder als Dialektik). Die Vorstellungen, was eingefordert werden kann und was transversal Wirklichkeit und Wahrheit verändern wird, werden auf diese Weise formulierbar.

Die De-Kolonialisierungsprojekte zeigen Dimensionen von Ontologie, Epistemologie und Kosmologie auf, die weit über den Glauben an die Konzepte der Moderne hinausgehen. Sie können diese Fundamente loslassen. Die hier dargestellten Projekte begreifen sich aber als Brücken hin zur Moderne, um von den tiefen Erfahrungen der Zerrissenheit eines Wunsches nach Wissen und eines Wunsches nach Überlegenheit Zeugnis abzulegen.

Wie geht die Moderne mit den anderen Wissensschätzen um? Zunächst wurde, wenn das Wissen nicht als zu primitiv, um sich überhaupt damit auseinanderzusetzen angesehen wurde, aus der Distanz die Kosmologie anderer Völker und deren Welterklärungsmuster zu verstehen versucht und der Deutungshorizont der Moderne beliehen. Was das Welterklärungsmuster der Moderne ist, wurde dabei aber scheinbar niemals bewegt. Es bildete den stets sicheren Bezugspunkt, um wissenschaftliche Fragestellungen aufzuwerfen und zu bearbeiten.

Nietzsche hatte die Stagnation, die mit der Konzipierung modernen Denkens einhergeht bereits mit dem Konzept der „ewigen Wiederkehr" diskutiert. Er spielte mit dem „Versuch der Umdeutung" der Wert- und Referenzuniversen der Moderne (vgl. Deleuze 1979). Seine herausfordernde Zusammenfassung der Struktur der Denk- und Argumentationsweise ist prägnant und liest sich an vier Beispielen wie folgt:

> Der Satz vom Widerspruch gab das Schema: Die wahre Welt, zu der man den Weg sucht, kann nicht mit sich in Widerspruch sein, kann nicht wechseln, kann nicht werden, hat keinen Ursprung und kein Ende.

> Das ist der größte Irrtum, der begangen worden ist, das eigentliche Verhängnis des Irrtums auf Erden: man glaubte an ein Kriterium der Realität in den Vernunftformen zu haben, – während man sie hatte, um Herr zu werden über die Realität, um auf eine kluge Weise die Realität m i ß z u v e r s t e h e n... /...
>
> Und siehe da: jetzt wurde die Welt falsch, und exakt der Eigenschaften wegen, die ihre R e a l i t ä t a u s m a c h e n, Wechsel, Werden, Vielheit, Gegensatz, Widerspruch, Krieg (1964, S. 400).

> Der Mensch sucht ‚die Wahrheit': eine Welt, die nicht sich widerspricht, nicht täuscht, nicht wechselt, eine w a h r e Welt – eine Welt, in der man nicht leidet: Widerspruch, Täuschung, Wechsel – Ursache des Leidens! Er zweifelt nicht, daß es eine Welt, wie sie sein soll, gibt; er möchte zu ihr sich den Weg suchen. (Indische Kritik: selbst das ‚Ich' als scheinbar, als nicht-real.)
>
> Woher nimmt hier der Mensch den Begriff der R e a l i t ä t? – Warum leitet er gerade das L e i d e n von Wechsel, Täuschung, Widerspruch ab? und warum nicht vielmehr sein Glück?… (Nietzsche 1964, S. 401).

> Wer seinen Willen nicht in die Dinge zu legen vermag, der Willens- und Kraftlose, der legt wenigstens noch Sinn hinein, d. h. den Glauben, daß schon ein Wille darin sei.
>
> Es ist ein Gradmesser von Willenskraft, wie weit man des Sinnes in den Dingen entbehren kann, wie weit man in einer sinnlosen Welt zu leben aushält: weil man ein kleines Stück von ihr selbst organisiert.
>
> Das philosophische Objekt-Blicken kann somit ein Zeichen von Willens- und Kraft-Armut sein. Denn die Kraft organisiert das Nähere und Nächste; die ‚Erkennenden', welche nur feststellen wollen was ist, sind solche, die nichts festsetzen können, wie es sein soll (Nietzsche 1964, S. 403).

Diese drei Paragrafen, die ich aus Nietzsches Werk herausgenommen habe, um seine provozierende Sprache lesbar zu machen, unterstützen ein Verständnis für die Situationen, in denen die Denkweise der Moderne ein Hindernis darstellt, um aktuelle Herausforderungen in der Gesellschaft zu begreifen und Gesellschaft und ihre Bezugspunkte des Selbstverständnisses sozial, mental und environmental zu transformieren.

Die herausragende Bedeutung, die der Vernunft, der Logik und der Widerspruchsfreiheit gegeben wird, stellt Nietzsche infrage. Wahrheit und Wirklichkeit finden in einem komplexeren Feld von Widersprüchen und Vielfalt statt. Er begreift, dass es notwendig ist, dass Menschen Zusammenhänge ihres Lebens selbst ordnen und nicht daran glauben, dass schon ein Sinn darin liegt, ohne danach gesucht zu haben. Schließlich fordert er ein, dass eine Erkenntnis nicht nur eine Beschreibung der Realität ergeben soll, sondern auch eine Forderung nach sich ziehen muss, sodass Werte und Normen des Zusammenlebens

verhandelt werden. Wichtig ist für ihn auch, dass die Erkenntnis von Wahrheit und Wirklichkeit nicht einer gegenstandsorientierte Funktion einer Beschreibung bedarf, sondern – im Sinne eines Gestaltens von Welt – an die Prozesse und die Grade an Willen und Intention, etwas in Gang zu setzen gebunden ist. Das geht allerdings nicht auf die vernunftorientierte Weise, als einzige Art und Weise von Wahrnehmung und Ordnen von Wirklichkeit, weil sie sich mit Misstrauen und mit wenig Offenheit den Widersprüchen, der Vielfalt und dem Werden gegenüber stehend sieht.

Immanuel Kant (1986) hat eine Struktur der Immunisierung gegen eine Vielfalt und Unendlichkeit von Wissen und Wahrnehmen entworfen. Das, was Wahrheit auszumachen scheint, soll als Widerspruchslosigkeit und Eindeutigkeit erkennbar sein. Die Entdeckung einer Wahrheit, auch einer philosophischen und moralischen Wahrheit, sah er als äquivalent mit den Naturgesetzten an. Ebenso wie die Naturgesetzte sollten diese philosophischen und moralischen Wahrheiten überall gelten und über den Verstand und die Vernunft hergeleitet und vermittelt werden. Ihren Geltungsanspruch beziehen die Gesetzesaussagen von der Idee, dass eine Wahrheit, wenn sie denn erkannt wurde, so allumfassend ist, dass sie schon immer galt und immer gelten wird. Insofern wiederholen sich die Ereignisse in der Welt immer wieder nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten, die dann festlegen, was alle Zeit wahr und wirklich war, ist und sein wird. Das war kurz gefasst das Beweis-System, das Kant begründet hat. Die Menschen können sich darauf verlassen, dass es auch ohne ihr Zutun und ihre persönliche, singuläre Existenz immer so sein wird und immer so weiter gehen wird. Ihr eigenes Sein und eigenes (schöpferisches) Handeln scheint keine Bedeutung zu haben.

In Bezug dazu hat Sigmund Freud (1975[7]) in „Jenseits des Lustprinzips" erarbeitet, dass diese Art von Rationalität und eine damit zusammenhängende Subjektivität und Erkenntnisweise von Welt, einen spezifischen Wahrnehmungsfilter braucht. Dieser Filter muss mit körpereigenen Energieressourcen aufrechterhalten werden. Die ganzen Trieb-Energie-Systeme im Körper und in der Psyche haben diese Aufgabe zu filtern und auszuwählen, was wahr, wirklich und bedeutsam ist. Das bewusste, moderne Denken von „gebildeten Menschen" ermöglicht es, eine vorgegebene Ordnung einzuüben und anzuwenden. Entsprechend gehen sämtliche Prozesse, Ereignisse und Eindrücke von sich in der Verbundenheit mit der Welt, die nicht in der Rationalität eines vergleichenden, unterscheidenden, kategorisierenden Denkens eingefügt werden können, dem Bewusstsein verloren und werden als „unwirklich" deklariert. Das, was man wahrnehmen kann von der Welt, den Menschen und sich, ist demnach auf diese Weise schon vororganisiert. Der Körper wird entsprechend, in Kontexten des Aufwachsens, mit bestimmten Wahrheits- und Wahrnehmungsspektren markiert, während das Denken als

„rationale" und von Affekten und der Subjektivität der unmittelbaren Erfahrung gelöste Art und Weise sich und die Welt zu begreifen auf Subjektivierungs-, Wunsch- und Aussagegefüge orientiert wird, die Gemeinschaften nach Idealen und Leitbildern stabilisieren, die politisch-ideologisch eine paternalistische Staatsform repräsentieren. Die Regeln des Lebens und des Zusammenlebens, die als universale Wahrheit gesetzt sind, werden von einer kontrollierenden Macht im Zentrum von Gesellschaft und Gemeinschaft benannt und die Menschen entsprechend subjektiviert. Im Moment herrscht eine universale Wahrheit, die einen Zusammenhang zwischen eigenem Wohlergehen und wirtschaftlicher Stabilität des Landes, in dem man wohnt als gegeben reklamiert.

Was es mit der männlichen Dominanz in der Moderne auf sich, hat ist lediglich, dass das Männliche als Idealbild deklariert wird. Der Hang und die Begabung zur Rationalität sind geschlechtsneutral. Die Dominanz des Männlichen korreliert lediglich mit dem Ideal-Sein.

Zu einer Vorstellung zu gelangen, was man von einem Staat und für sich selbst in einer Gemeinschaft fordern kann, bedeutet zunächst sich vorstellen zu können einen eigenen Willen, Bedeutung und Gestaltungskraft zu haben, um Wirklichkeit entstehen zu lassen als das, was die Welt noch werden kann. Das ist als demokratisches Fundament von lebendigem Zusammenleben in der gegenwärtigen Moderne nicht repräsentierbar. Auch als Fundament einer „Bildung" ist diese dynamische Bewegung zwischen Singularität, Expression und dem Werden der Wirklichkeit nicht denkbar, solange es universale Wahrheiten geben muss, um damit Glaubwürdigkeit, Legitimität und Handlungsmacht herzustellen.

Wenn es nicht darum geht, an die Ideale zu glauben und sie mit der eigenen Tugendhaftigkeit zu erfüllen zu versuchen, würde der Sinn des eigenen Handelns und des eigenen Selbstausdrucks als existenzielles Ritornell offen bleiben. Gleichzeitig werden die bestehenden Deutungshorizonte, um Vielfalt in neuen Kontexten kennenzulernen geöffnet.

Nietzsche hat die Bedeutung des eigenen Willens hervorgehoben:

> Die Künstler, eine Zwischenart: sie setzen wenigstens ein Gleichnis von Dem fest, was sein soll, – sie sind produktiv, insofern sie wirklich verändern und umformen; nicht wie die Erkennenden, welche alles lassen wie es ist (Nietzsche 1964, S. 404).

Die De-Kolonialisierungsbewegung hat sich auf Dynamiken der künstlerischen Expression und der Rezeption von Kunst bezogen. Als Loslösung von der Moderne wurden zwar keine neuen Implikationen für Wahrheit, Wirklichkeit und deren Repräsentation mit den Projekten vermittelt. Die Rezeption der Projekte macht aber diese Ebene des Entstehens von neuem Sinn und dem Ansprechen

von einer anderen Wahrnehmungsebene aus, Wirklichkeit in ihren Dynamiken erkennbar. Dabei geht es nicht um Perspektiven und Konstruktivismus, sondern um die Offenheit für eine neue Zukunft und eine Offenheit für Prozesse der Transformation, wenn etwas Neues gesagt werden kann, was nicht in den dominierenden Gefügen repräsentiert werden und davon abgeleitet werden muss. Das Neue öffnet die Gefüge, wenn es affirmiert wird und nicht als Gegenrede zu den Gefügen bekämpft und abgewiesen wird.

Es ist eine schöpferische Ebene, die andere Menschen nicht über das Verstehen involviert, sondern – so möchte ich behaupten – über das *Momentum* als struktureller Moment des Bezeugens eines Schaffensprozesses und des Entstehens eines Nicht-Wissens in dem Moment, wo nichts verstanden werden kann, sondern man auf andere Weise mental und affektiv berührt wird. Geistige Prozesse sind nicht auf eine Vernunftorientierung hin konzipiert worden. Sie sind Bewusstsein, das sich mit dem Erleben der Welt und von sich selbst in ihr bildet und immer wieder neu bildet, wo Widersprüche und Brüche herausfordern. Insofern ist Erkennen immer ein schöpferischer Prozess und niemals abgeschlossen. Dieses schöpferische Erkennen ist in den Bildungsprozessen inhärent und verweist auf eine unabschließbare Dynamik von Wirklichkeit, Wahrheit und den Lebensprozessen.

Félix Guattari und Gilles Deleuze haben die a-signifikanten Maschinen konzipiert, die unendlich viele Komponenten einer Wirklichkeit, materielle, geistig, semantisch, affektiv, perzeptiv und choreografisch, architektonisch, physikalisch etc. so miteinander in Verbindung setzen, dass nicht nur das Bewusstsein aus seinen Verankerungen gelöst werden kann, sondern auch die materielle Welt und ihre Gesetzmäßigkeiten. Sich mit dem Neuen, das möglich geworden ist, mitzubewegen und es als wahr anzuerkennen, erfordert eine ästhetische Neuordnung der Komponenten. Dieses Ordnen stellt irreversibel Wirklichkeit her. Der Prozess lässt sich also nicht mehr rückgängig machen. Was wäre, wenn wir die Erkenntnis, dass die Erde keine Scheibe ist, rückgängig machen könnten? Die Prozesse, die im Kontext dieser Erkenntnis in Gang gesetzt wurden, trotz dessen, dass tatsächlich Menschen die Anerkennung dieser Tatsache verhindern wollten, lassen sich nicht mehr einzeln auf Denkschritte, die von der Erkenntnis ausgelöst wurden zurückverfolgen. Etwas ist auf komplexe Weise in Gang gesetzt worden, das sich nicht mehr aufhalten und umkehren lässt. Es hat Fahrt aufgenommen, in Richtungen, die nicht vorhersehbar waren und sind.

Die drei Ökologien der Ökosophie, die Guattari als Komplexifizierung der Wahrnehmung von Prozessen beschrieben hat, das Soziale, das Mentale und das Environmentale, lösen sich von den disziplinären Bindungen, den Feldern der Anwendung von Wissen und der Rhetorik der neoliberalen Logik. Das Wissen und die Wahrheit geraten aus den Verankerungen ihrer Setzungen, gravierende

Erkenntnissen in der Wissenschaft oder gesellschaftspolitische Ereignisse begleitend, die die Systeme und Strukturen in Vibration versetzen, wo sich das Zusammenleben zwischen Menschen verändert, in dem Sinne, dass es sich „vervielfältigt" und virtuell unendliche Möglichkeiten des Werdens in Gang gesetzt werden ohne Rückkehr zu einem reinen Ursprung.

Verflechtungen von Ereignissen und Strukturen werden erkennbar, wie auch die Dynamiken von Dominanz und Unterdrückung von Wissensspektren und Formaten durch die Setzungen der Moderne. In Bezug dazu aus den Kindern „etwas" zu machen, als Statist*innen in einem Spielfeld, mit vorgefertigten Regeln, die auf wissenschaftlichen Forschungen und ihren paradigmatischen Verortungen gründen, ist ein schwieriges Unterfangen, für diejenigen, die planen wollen. Die Situationen sind zu komplex, um sie zu steuern und vorherzusehen. Eine andere Wirklichkeit mischt sich in die Situationen und in die Planungen ein, was ich nachfolgend an der internen Kritik an den Investment-Ansätzen darstellen werde. Intensitäten, Affekte, die Bedeutungen, die Menschen sich und den Ereignissen geben, bestimmen vielmehr die Richtungen in die Zukunft. Warum ist diese in Bezug zur Moderne, andere Wirklichkeit wichtig, auch wenn sie keine Planungssicherheit für ein neoliberales Politikregime und seine Bildungs- und Sozialpolitik verspricht? – Guattari beschreibt diese Wirklichkeit:

> Wenn es dermaßen wichtig ist, dass sich die drei Ökologien zur Begründung ihrer kartographischen Bezugspunkte von den Pseudowissenschaftlichen Paradigmen lösen, dann liegt dies nicht nur am Komplexitätsgrad der betrachteten Entitäten, sondern, grundsätzlicher, an der Tatsache, dass darin eine andere Art von Logik impliziert ist als jene, welche die gewöhnliche Kommunikation zwischen Sprechern und Hörern und zugleich die Verständlichkeit diskursiver Gesamtheiten sowie die unbestimmte Verschränkung der Bedeutungsfelder beherrscht. Diese Logik der Intensitäten, die für die selbstbezüglichen existentiellen Gefüge gilt und irreversible Zeitlichkeit einsetzt, betrifft nicht nur die als körperliche Totalitäten konstituierten menschlichen Subjekte, sondern auch alle Partialobjekte im psychoanalytischen Sinne, also die Übergangsobjekte im Sinne von Winnicott, die institutionellen Objekte (die „Gruppen-Subjekte"), die Gesichter, Landschaften und so weiter. Während die Logik der diskursiven Gesamtheiten zum Ziel hat, die Objekte genau zu umreißen, zieht die Logik der Intensitäten – oder die Öko-Logik – nur die Bewegungen in Betracht, die Intensität der evolutionären Prozesse. Der Prozess, den ich hier dem System oder der Struktur gegenüberstelle, zielt auf die Existenz ab, die sich gleichzeitig konstituiert, definiert und deterritorialisiert. Diese Prozesse der ‚Werdung' betreffen nur bestimmte ausdrucksfähige Teilmengen, die mit ihrer totalisierenden Einbindung gebrochen und damit begonnen haben, auf eigene Rechnung zu arbeiten und ihre Referenzmengen in Bann zu schlagen, um sich gemäß existentiellen Kennzeichen zu manifestieren, prozessualen Fluchtlinien folgend… (Guattari 2012[2], S. 35–36).

Was Guattari hier beschreibt, den prozessualen Charakter des Werdens, erfordert es, die Expressionen von Menschen in einem politischen Kontext rezipieren zu lernen und zwar nicht in der Weise, dass Politik einer bestimmten Sprache bedarf, um gehört zu werden, sondern in dem Sinne, dass Politik eine Idee davon entwickeln muss, was an Lebensweisen in den Gesellschaften neu entsteht und was entsprechend Gesellschaft verändern wird. Dafür ist ein Wissen und sind Erkenntnisweisen notwendig, die über die bisherigen Formate hinausgehen und die kosmologisch komplexer konzipiert werden müssen. Im neoliberalen Politikregime werden nicht nur andere Lebensweisen unterdrückt, sondern das Wissen der anderen Lebensweisen wird durch die Konzipierung von Wissen als Wahrheit, annihiliert. Es wird über Menschen wie über „Gegenstände“ gesprochen.

Guattari schlägt vor, Prozesse zu betrachten, nicht Faktoren, Menschen, Dinge, um dann alles hinterher zusammenstellen, was miteinander verbunden sein könnte in dem Sinne, was die Ursache und was die Folge ist oder zumindest, was zeitlich zusammen auftritt. Er interessiert sich insbesondere für Prozesse, in denen Brüche mit dem vorgegebenen Sinn entstehen, sogenannte a-signifikante Brüche (vgl. Guattari 2014; vgl. Maier-Höfer 2016c). Die Erkenntnis, die aus der Betrachtung der Prozesse hervorgeht, bringt Momente hervor, die es zulassen etwas Neues zu verstehen. Die Prozesse haben sich neu zusammengesetzt, von welchem Ereignis auch immer ausgehend.

Der Moment und der Ort, in bzw. an dem die Beeinträchtigung der Lebendigkeit und der singulären Existenz sichtbar werden, können verändert werden, wenn diese Beeinträchtigungen als „entstanden“ begreifbar werden. Sie sind nicht „naturgegeben“ und von daher weder begründbar noch akzeptabel. Die Vorstellung, dass die als gegeben verstandenen Strukturen das Zusammenleben und die Subjektivierungsprozesse unterstützen hält nur so lange, bis es erkennbar wird, dass sie Menschen beeinträchtigen und ausschließen. Dies kann zum einen legitimiert werden, wenn erklärbar ist, dass es Unterschiede zwischen den Menschen gibt, die es mit sich bringen, dass eine Hierarchisierung zwischen Menschen entsteht, die zur „Natur“ des Menschen gehöre. Dies kann andererseits als nicht legitim erkannt werden, wo die Strukturen in ihrer Prozessualität begriffen werden. Sie sind so entstanden und lassen sich daher auch verändern. Wichtig ist aber die Frage, in Bezug zur Gleichstellung und Chancengleichheit, die im neoliberalen Regime mit Vielfalt verbunden wird, was verändert werden muss, um die Inklusion aller Menschen zu erreichen?

Diese Frage mit dem Begreifen von Vielfalt als Alterität zu verbinden, setzt die Transformationsprozesse in Gang, die dann entstehen, wenn auf der Mikroebene an Ort und Stelle etwas verändert wird, was die von Ausschluss durch die strukturellen Gefüge bedrohten Menschen in ihrer singulären Expression erkennt

und anerkennt. Von diesen Momenten aus, die neu sind und die niemand vorher wissen kann, es sind Ereignisse, können Veränderungsprozesse ausgehen, die aktuell sinnvoll sind und nicht auf eine geplante Zukunft hin ausgerichtet sind. Die Unterdrückung der Ereignisse wäre eine Form, auf seine geplante Zukunft zu pochen und sie durchzusetzen.

Pädagogische Konzepte und Programme, die „Randgruppen", Minoritäten, „at-risk"-Kindheiten und vulnerable Gruppen „dis-inkludieren", verstehen die Vielfalt und Transformation auf eine völlig andere (kosmologische) Art und Weise. Dominiert die Logik der „Dis-Inklusion" werden die Intensitäten unterdrückt. Die Menschen werden in Raum, Zeit und Körperlichkeit so miteinander verbunden, dass sie ihre Expressionen angesichts der Totalisierung der Erklärungsmuster und Vorhersagen, die ein Plan und ein Programm einfordert, aufgeben. Es bleibt nichts zu sagen, was nicht schon vorausgeplant worden wäre. Die Wirklichkeit lässt sich nicht in ontologische Vielfalt versetzen. Die Evidenz erweist sich als einzig tragende Kraft. Auch kontextspezifische Anleitungen zur Anwendung der Programme verändern diese Logik nicht, in der Ereignisse als Bezugspunkte von Transformation nicht erkennbar sind, wo aber Handlungsmöglichkeiten eingeübt und kontrolliert werden können.

Was an eigenem Willen und Intention bleibt, bricht sich als Flucht- und Widerstandslinie zu den Plänen und Programmen Bahn. Neue, im Moment erst als sinnvoll erkannte Richtungen können eingeschlagen werden. Etwas ereignet sich. Von dort aus die Programme umzuleiten und mit den jungen Menschen zusammen zu öffnen, die Dynamiken in einem Feld zu erleben und mit den Medien und Expressionen des Feldes neu zu ordnen, kann als anderer Reformansatz verstanden werden, dessen Ziel allerdings offen bleibt und der keine spezifische Kostenkalkulation braucht, außer man möchte Einsparen.

Vor dem Hintergrund dieser Logik der Intensität wird Vielfalt und Inklusion zur ontologischen, epistemologischen und kosmologischen Herausforderung. Die Koppelung von undefinierten Ereignissen und die Offenheit von Prozessen werden eine noch nicht benennbare Zieldimension erst noch hervorbringen.

Eine Gemeinschaft kann dadurch bereichert werden, dass ein Mikroelement verändert wird. Die kalkulierende Transformation auf der Makroebene orientiert sich nicht an den Intensitäten des Miteinanders und an dem was an singulärer Expression entsteht. Sie erfordert vielmehr eine verallgemeinerbare Sprache und eine Wirklichkeit, die sich stets wiederholen muss, damit Aussagen in Bezug zur Effizienz von Interventionen und eine Kalkulation des Effekts möglich ist. Diese Ebene, um Vielfalt zu ordnen, führt dorthin, wo das Defizitäre an der Vielfalt festgestellt wird. Die Differenzlinien werden wieder aufgespannt wie ein Raster, durch das alle Kinder durch geschickt und nach dem sie gemessen werden.

Die Transversalität als kreative Praxis in den lokalen Einheiten wird durch diesen Diskurs blockiert. Es wird nicht an der Struktur etwas verändert, sondern an den Kindern. Sie werden gefördert. Ihr Bildungsnachteil soll kompensiert werden. Erkennbar wird, dass zwei unterschiedliche Dynamiken im Gange sind, wenn Vielfalt in Inklusion verwandelt wird. Die Konfrontation mit der Vielfalt im Bildungsgeschehen einer Gesellschaft wird gar zu einem „Tor", das jeder durchschreiten muss, um im neoliberalen Gefüge anzukommen. Sich mit den Prozessen des Lebendigen zu verbinden, gelingt nur mehr über Nachhaltigkeitsdiskurse und über eine Biopolitik, die die Menschen sich selbst gegenüber darüber erlebbar macht, als sie sich selbst als menschliches Kapital mit einer entsprechenden Ausbildung versorgen.

Die festen Ausgangspunkte, die Entwicklungen und die Ziele festlegen (um Entwicklungen zu beschreiben und Ziele zu erkennen, auf die Entwicklungen hin streben sollen), entsprechen der Annahme einer Wiederkehr von Verläufen und Ereignissen. Als würde das Aufwachsen von Mädchen und Jungen und ihr Aufenthalt in der Kindertagesstätte immer wieder auf die gleiche Weise stattfinden, mehr noch, als wäre das erstrebenswert, wird eine Ontologie, Epistemologie und Kosmologie gestützt, die keine Bewegung und keine neue Ereignisse zulässt, die nicht schon dagewesen und eingeordnet worden wären. Neben einem Impuls, sich immer wieder die gleiche Situation herzustellen, in der die Erwachsenen die Macht und die Mittel haben, sich in eine privilegierte Position zu bringen, wird der Bezug zur Überlegenheit des Wissens der Moderne gepflegt.

Die Existenz auf der Erde und die Geschichte des Planeten und der Galaxie interessieren nur insofern sie zu einem Wissensgebäude werden, das verwaltet werden kann. Wie viele Planeten wurden in den Kindertageseinrichtungen schon gebaut, wie viele „Was ist Was Bücher" ausgelegt, um die Mädchen und Jungen von einem naturwissenschaftlichen Denken zu überzeugen. Was das Anziehende am Weltall ist, ist jedoch nicht geheimnisvoll, weil es weit weg und unerreichbar ist, sondern weil das Leben darin verwickelt ist. Die Prozesse, die die Galaxie hervorgebracht haben überschreiten in dem gleichen Maße den Verstand, wie die Gesetzmäßigkeiten, die die menschlichen Kenntnisse ausmachen als Bezugspunkte, sich mit dem Weltall und dem Lebendigen auseinanderzusetzen, die Intensität des Erlebens dessen, was das Weltall sein kann, enorm unterschreiten.

Diese Vorstellung von Lebensprozessen, in die man involviert ist und die nie abgeschlossen sein werden, so dass immer wieder Neues in der Intensität des Erlebens von Lebendigkeit entstehen wird, entsprechen dem, was Nietzsche in seiner Kritik an der Moderne mit seinem Konzept der „Ewigen Wiederkehr" deutlich

gemacht hat. Es ist der künstlerische, gestalterische Wille, wie ihn Nietzsche in seiner Umdeutung der Werte beschrieben hat, der hier seine Positionierung findet.

Die Wissenschaft der Moderne würde kosmologisch von der Ewigkeit der Welt ausgehen. Sie erkennt nur ein geschlossenes System, in dem immer wieder die gleichen Prozesse geschehen, um den Weltenlauf zu stabilisieren und insofern auch das Wissen über den Weltenlauf stabilisieren.

Es wird erkennbar, dass „modernes“ evidenzbasiertes Wissen, Wissenstransfer und die Festlegung von Gesetzmäßigkeiten, um Handlungsanleitung vorzugeben, sehr unterkomplexe Vorstellungen von Wirklichkeit darstellen. Die Handelnden kommen nur insofern vor, als sie das Wissen und den Verlauf der Realität stabilisieren und das sich gegenseitig stabilisierend. Wenn das Wissen dafür konzipiert wird, um Wirklichkeit beherrschbar zu machen, zu kontrollieren und zu steuern, sind die Menschen aus der Teilhabe an der Wirklichkeit ausgeschlossen. Sie sind als Statist*innen in dem Entwurf enthalten. Ihre Handlungsmöglichkeiten werden vorhergesehen und durch den Rekurs auf Gesetzmäßigkeiten legitimiert, die scheinbar immer wieder entdeckt worden sind und sich entsprechend prospektiv immer wieder ereignen werden. Die Prozesse der Erneuerung aus dem Feld heraus, Guattari würde sie evolutionäre Prozesse nennen, die die Wirklichkeit auf nicht mehr reversible Weise verändern, sind in der Logik der Moderne weder erkennbar noch repräsentierbar.

Kreative Prozesse erfordern das Involviert-Werden von Menschen in die Komplexität einer Situation, in der sie etwas erfahren, was für sie in der aktuellen Situation bedeutsam wird. Diese Situationen durchkreuzen die Planungsprozesse und leiten sie in Richtungen weiter, die aus dem Moment heraus als sinnvoll erkannt werden. Was dann geschieht basiert auf dem Willen der Menschen, die zusammen sind und auf der Intention der Einzelnen, etwas zu gestalten, was wiederum andere Menschen inspiriert (vgl. Maier-Höfer 2015b).

Die Werte- und Referenzuniversen, die das Zusammenleben und das Denken, z. B. die Architektur und die Politik gestalten, verändern sich in Bezug zu solchen Inspirationen immer wieder. Auf diese Weise können Konzepte von früher Bildung, wie z. B. des Early Excellence Centre in Corby/UK, von Te Whariki aus Neuseeland oder der schon erwähnte Reggio-Ansatz und die Schwedische Pädagogik als Inspirationen Eingang in die Diskussionen in Deutschland finden. Die Rezeption dieser mit der Reflexion struktureller Gefüge verbundener pädagogischer Konzepte scheitert jedoch dann, wenn damit geplant werden soll, die Bedeutung von Vielfalt auf Chancengleichheit im neoliberalen Politikregime zu reduzieren. Komplexe Dynamiken von Vielfalt werden dann blockiert.

Investment, Kosmologie und die „Ewige Wiederkehr“

Bildungskampagnen von Politiker*innen und Parteien erreichen die frühe Kindheit. In vielen Reformen wird gegenwärtig die frühe Betreuung als „Bildung“ konzipiert und mit Standardisierung und Qualitätssicherung versehen (Dahlberg und Moss 2005) und das nicht, weil man die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit untersucht und dort wunderbare, neue Welt verändernde Entdeckungen gemacht hätte. Aus der Neurophysiologie ausgelagertes Wissen wird teilweise als spektakuläre Neuerungen im Feld der frühkindlichen Pädagogik aufgearbeitet, ohne jedoch neue Fragestellungen, Wahrnehmungs- und Handlungspraktiken mit den Fachkräften zu generieren. Die Strukturen und die sozialen Praktiken bleiben bestehen. Lediglich eine neue Erkenntnis in Bezug zur Entwicklung des Gehirns eines Kindes wird hinzugefügt.

Welche Möglichkeiten bestehen im Werte- und Referenzuniversum der Moderne, Wissen für dieses Feld zu erarbeiten und die Dynamiken zwischen sehr jungen Kindern, ihren existenziellen Ritornellen, die sie mit ihrer Lebendigkeit vermittelt über die evolutionären Prozessen des Werdens verbinden und einer arbeitsteiligen Organisationswelt zu begreifen?

Zum einen wird erkennbar, dass Gender und Nation miteinander verbunden diskutiert werden, wie Yuval-Davis (1998) beschreibt. Ob Frauen das Recht haben sollen, selbst zu entscheiden, ob sie Kinder möchten oder nicht wird vor dem Hintergrund einer nationalistischen Politik diskutiert. Welche Familien finanziell unterstützt werden, ist eine Fragestellung, die von der Sozialpolitik aufgegriffen wird. Die Sozialpolitik hat zum Ziel, das Handeln der Menschen zu steuern z. B. durch Steuererleichterungen, Elterngeld oder durch kommunale Kindertagesstätten (vgl. Koch 2016, 2017). Zum anderen werden diese Fragen damit verbunden, wer für das Aufwachsen der nächsten Generation verantwortlich ist. Wer ist dafür zuständig Orte, Räume und Zeiten für die Mädchen und Jungen zur Verfügung zu stellen und zu welchem Preis? Hier erreichen marktwirtschaftliche Konzepte die Dynamiken des Aufwachsens. Und hier, so möchte ich es nachfolgend beschreiben, beginnt eine Bildungspolitik, die sich der Konzepte und Logik der Ökonomik bedient. Die Fragen danach, in welchen strukturellen, historischen und environmentalen Gefügen junge Menschen aufwachsen und wie sie an der Welt und den Geschehen um sie herum teilhaben, werden nicht gestellt.

Die Transversalität als Transformation der Struktur ist mit einer politischen Implikation verbunden. Das, was man fordert, dass es sich verändert, um Teilhabe für alle Menschen zu verwirklichen, ist nicht in einem Menschen selbst verortet. Menschen müssen ihr Recht auf Teilhabe nicht beweisen und eine Fähigkeit in

sich selbst herstellen, es erarbeiten oder gefördert werden, wenn es fehlt. In dem Konzept der Transversalität sind es die Strukturen, die benachteiligen und beeinträchtigen und es sind die Strukturen, die die Ebene sind, auf der etwas verändert werden muss. Was das genau ist, um das, was benachteiligt oder beeinträchtigt aufzulösen und Teilhabe für alle Menschen zu öffnen, entsteht als Wissen in einer, wie Guattari sagen würde, „Logik der Intensitäten“. In diesem Sinne wäre Vielfalt über Intensität erlebbar. Menschen würden nicht kategorisiert werden und müssten keinem Vergleich standhalten. Sie wären keine Gegenstände des modernen Bewusstseins. Was bringt es mit sich, unterschiedlich zu sein?

Durch das Zusammenleben werden die unterdrückenden und benachteiligten Dynamiken spürbar und das bezogen auf die Expression der Menschen, die unterdrückt und benachteiligt werden. Sie sprechen davon, wenn auch in ihrer Sprache. Die Rezeption ihrer politischen Aussagen in Bezug zu ihren Forderungen, bedarf dieser Logik der Intensitäten. Die De-Kolonialisierungsprojekte haben die Herausforderung für die Rezeption dieses Sprechens deutlich gemacht. Von der Sprache der Menschen, die unterdrückt werden, kann man berührt werden, insbesondere, wenn man zu der Gruppe der privilegierten Menschen gehört, die nach und nach ihre Privilegien im Zusammenhang mit den strukturellen Gefügen begreift. Etwas wird sich dann verändern.

Was fordern die Kinder, dass sich verändern muss, damit ihre Bildung als ihr Sein anerkannt wird und sie in ihrem Lernen nicht um die Intensitäten, die sie mit dem Lebendigen verbinden betrogen werden? Wie wird diese Forderung formuliert und rezipiert?

In der Logik der neoliberalen Moderne werden die Bildung und die Benachteiligung durch die Strukturen politisiert. Vielfalt löst Homogenisierungs- und Angleichungspraktiken an die institutionellen Gefüge aus. Das wird als Integration bezeichnet. Die Logik der Intensität und eine entsprechende Rezeption, die die Momente hervorbringen kann, wo erkannt wird, was wichtig ist zu verändern, damit alle Kinder lernen können und in ihrem Lernen werden, bleibt unterdrückt. Es wird nicht nur eine Expressionsebene, sondern Kinder als Minorität und Kinder von „minoritären“ Gruppen unterdrückt. Es wird auch eine soziale, mentale und environmentale Wahrnehmung unterdrückt. (Wie diese beiden Ebenen ineinander verwoben sind, muss an anderer Stelle intensiver erarbeitet werden.)

Der Bildungsdiskurs zur frühen Kindheit in der neoliberalen Moderne überlagert das Rezipieren der Bildungsprozesse der Kinder. Die Aufmerksamkeit für die Bildungsprozesse in den Kindertagesstätten wird reklamiert für die Kompensation von Kindheiten mit „Bildungsbenachteiligung“, die individualisiert wird und die in den Kindern stattfinden soll, die Kinder verändernd, fördernd und anpassend. Zum

einen werden dabei Bildungsbenachteiligungen übersehen, die strukturell bestehen z. B. durch Armut der Eltern und eine „Vererbung von Zertifikatslosigkeit" und einem, der Systematik entsprechenden erschwerten Zugang zum Erwerbsleben. Zum anderen wird Bildung als Förderung verstanden und damit die Prozesse, die als Ereignisse von den Kindern geschaffen werden, unterdrückt bzw. ignoriert.

Anhand von Bildung, insbesondere Bildung in der frühen Kindheit, wie ich es an dieser Stelle diskutieren möchte, sollen die strukturelle Rücksichtslosigkeiten, die Ungleichheit herstellen an den Kindern bearbeiten werden und zwar genau von den Menschen geplant und in deren Logik konzipiert, die die Rücksichtslosigkeiten haben entstehen lassen.[19] Auf diese Weise werden den jungen Menschen Eigenschaften angedichtet, die es ermöglichen sollen, dass diese mit Bildung entwickelt und für die Investition in Bildung als effektiv für die Wirtschaftslage eines Landes in Bildungsdiskursen veranschaulicht werden können.

Die Frage, was die Kinder brauchen, um Bildungschancen zu haben und sich in ihrem Lernen entwickeln zu können, ohne von den Strukturen beeinträchtigt zu sein, würde sich umdrehen lassen und in die Frage verwandeln lassen, was Politiker*innen, Träger von Einrichtungen, Wissenschaftler*innen und Pädagog*innen tun, damit Familien und Kinder in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden.

In den meisten wirtschaftlich dominierenden Ländern wird die Notwendigkeit und der Nutzen von früher Bildung, in einer entsprechenden Rhetorik und Politik des „Investments" und der „Qualitätssicherung" für Parteiprogramme und Parteipolitik vorangetrieben, insbesondere wenn Prozesse des sozialen Wandels oder aber Prozesse der „Neoliberalisierung" der Gesellschaften die soziale Schere haben weiter aufgehen lassen oder wenn Marginalisierungen von Menschen offensichtlich werden.

Im gegenwärtigen dominierenden Diskurs um das Aufwachsen von Kindern in westlich-modern orientierten Gesellschaften, wird die Situation von Mädchen und Jungen, die als Geflüchtete in Europa ankamen und ankommen, als Herausforderung repräsentiert. Welche Herausforderungen sind das und in welcher Hinsicht sind sie spezifisch für die Homogensierungspraktiken im neoliberalen Gefüge?

---

[19]Mawhinney (siehe oben) hat einen Zusammenhang beschrieben, der in diesem Kontext interessant ist: „The mobilization of non experience is distinct from the rush to the margins in that this move to innocence does not rely upon claims of marginalization, but rather on a perceived absence of experience of oppressive power relations. Non experience emphasizes a lack of experience of victimization through the operations of racism (or other form of oppression), whereas experiences of the power and privilege of being a member of the dominant group are obscured." (1998, S. 100).

Das Recht der Kinder auf Bildung wird angeeignet, um den Familien neoliberale Pflichten zur Selbstsorge aufzubürden. Inklusions-Programme sind auf diese Dynamik der Sicherung von Chancengleichheit durch Serealisierung und Homogenisierung ausgerichtet, was nicht einer Inklusion, sondern vielmehr einer „Dis-Inklusion“ entspricht. Die Eltern werden für den Bildungserfolg ihrer Kinder verantwortlich gemacht, nachdem sie stigmatisiert worden sind, um in die Programme aufgenommen zu werden.

Im Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention wird gefordert, dass die Staaten, das Recht eines jeden Kindes auf Bildung anerkennen. Es wird empfohlen, dass die Staaten entsprechende Verankerungen in ihren Grundgesetzen vornehmen. In einer neoliberalen Lesart dieses Artikels der Rechtskonvention wird die Möglichkeit entdeckt, eine Homogenisierungspraxis zu begründen. Chancengleichheit von Kindern zu garantieren und herzustellen scheint eine effektive Investition in die Produktion und Reproduktion einer Nation zu sein. Das Recht auf Bildung im neoliberalen Kontext betrifft eine Agency, die bedeutet, sich selbst für und mit Bildung fit zu machen. Vielfalt wird zu einer Chance, die jeder für sich selbst ergreifen muss. Die Beeinträchtigungen durch die Strukturen werden individualisiert, während die Strukturen für Menschen unerreichbar bleiben, die in den Programmen keine Entwicklungsmöglichkeit haben und dadurch doppelt stigmatisiert werden, wenn sie die gesetzten Ziele nicht erreichen (können).

In einem Dokument aus Australien forderte die damalige Regierung „to make learning a right for all Australian children“ (Rudd und Macklin 2007, S. 10). Neben der kolonialisierenden Vergangenheit, die die australische Gesellschaft in englische Einwanderer und in die Gemeinschaften der ursprünglichen Bewohner*innen eingeteilt hatte, wird hier eine Gegenwart erkennbar, die die entstandenen Differenzlinien zum Wohle der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes auszulöschen bereit ist.

Die Bildung für „alle“ Kinder in Australien umfasst neben „allen“ Kindern, asiatische Einwanderer*innen, die Kinder der ursprünglichen Bewohner*innen und englisch stämmige Kinder. Einheitliche Lehrpläne und die Gesamtorganisation des Aufwachsens der Generation der jungen Menschen wurden darauf bezogen konzipiert. Die Bildungsziele sind vorgegeben. Das Wissen, das zu ersterben ist, ist das, das im westlichen Bildungskontext dominiert. Der Anschluss Australiens und der Generation der jungen Menschen an die dominierenden Kontexte wird dabei gesichert. Ein riesiger Komplex an Serealisierung, der in eine Vereinheitlichung von Lernen und Lebensweisen übergeführt werden soll, verdeckte jedoch den eigentlichen, sehr perfiden Plan der Regierung.

Es wird auf das Recht der Kinder zu lernen gepocht, das mit einer „angeborene Lernlust“ der Kinder verbunden wird, um sich zu legitimieren. Dieses Recht der Kinder umzusetzen, so schien es Rudd und Macklin, hat der Australische Staat wiederum das Recht, es gegen „Willen“ oder „Vernunft“ der Eltern zu tun.

Was bei dieser Kampagne tatsächlich passierte ist, dass den ursprünglichen Bewohner*innen Australiens die Töchter und Söhne von staatlicher Seite weggenommen wurden, um sie in Waisenhäuser zu bringen und dort zu erziehen. Die indigenen Menschen in diesem Gebiet wurden durch ein Programm (Northern Territory Intervention) überwacht und infantilisiert. Es wurde „microcontrol of Aborigines“ genannt. Die Erwachsenen sollten ebenso wie ihre Kinder unter die Kontrolle des „Commonwealth“ gebracht werden, damit das „Commonwealth“ deren Wohlergehen sicherstellen kann. Das Leben der Menschen sollte an den westlichen Status angeglichen werden und das durch deren Entmündigung. Die Selbstmordrate unter den indigenen Menschen stieg stark an. Großmütter demonstrierten, um ihre Enkelkinder, die in Heimen untergebracht waren, sehen zu dürfen.

Das „Recht auf Bildung“ und entsprechende Veröffentlichungen von Kevin Rudd und Jenny Macklin, die in der Regierung darauf spezialisiert war, die Belange der ursprünglichen Bewohner*innen Australiens zu vertreten, waren die strategischen Bezugspunkte für die Legitimation dieser massiven Eingriffe, die anschließend zur Diskreditierung der beiden geführt haben.

Bildungs-Kampagnen sind das Resultat einer sich stetig ausweitenden Globalisierung und einem erheblichen Konkurrenzdruck unter den Staaten. Die zunehmende Stärke multinationaler Firmen würde auch darin liegen, die Weltökonomie, die Bildung und schließlich das Lernen in der Kindheit zu kontrollieren, um dann letztendlich die Wettbewerbsfähigkeit und Dominanz westlich orientierter, nationaler Ökonomien, national und international sicher zu stellen und das in einem homogenisierenden und gleichzeitig selektierenden Bildungskontext, so beschreiben es Dahlberg und Moss (2005) auf kritische Weise.

Die OECD, eine Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, hat 2006 eine Schrift veröffentlicht, die diesen Ansatz der Gleichstellung aller Menschen in Bezug zum ökonomischen Spektrum durch Homogenisierung und „Dis-Inklusion“, wie ich es herausfordernd nennen möchte, verdeutlicht: Der Ausgangspunkt des Mottos, dass Kinder ihr „volles Potenzial“/ full potential erreichen sollen, ist die institutionalisierte Form ihrer Betreuung und Bildung, die eine Effizienz aufweisen muss, die zwar unkalkulierbar bleibt, jedoch einen Entwicklungsanlass für die Kinder vorgibt. Dass Kinder auch zu Hause, am Spielplatz, in der Nachbarschaft lernen und sich auf ihre Weise entwickeln, wird ausgeklammert. Ob das „volle Potenzial“ von einem Menschen selbst definiert wird, oder von einer Gesellschaft, die Menschen instrumentalisiert, oder ob das „volle Potential“ in Bezug zu einer neoliberalen Selbstsorge die

einzelnen Menschen mächtig unter Druck setzt, das höchste Ziel zu erreichen, wo auch immer es gesetzt ist, bleibt offen. Erkennbar ist, dass seit geraumer Zeit ein Handlungsdruck im Feld der frühen Bildung aufgebaut wird, um das volle Potenzial der Bevölkerung auszubilden und mögliche Bildungsrückstände von Kindern von Beginn an zu kompensieren. „Starting strong“ ist der Titel eines solchen Programms, das Chancengleichheit als Zielsetzung suggerieren soll.

Für die nationalen und internationalen Diskurse zu Early Childhood Education and Care, (ECEC) wie die Frühpädagogik international genannt wird, hat sich die OECD viele Gedanken gemacht und Pläne gefasst, die sich in einer politisch korrekten Semantik präsentieren, jedoch genau an den Stellen vage bleiben, so möchte ich es bezeichnen, wo die neoliberale Dynamik auf das Leben der einzelnen Menschen übergreift. John Benennt, Mitglied von vielen internationalen Komitees im Feld frühkindlicher Bildung, hat folgende Worte gefunden:

> New thinking about diversity refuses to diagnose young children in terms of what they lack, or on the grounds of race, religion, second language, etc. All individuals have multiple identities and qualities that cannot be captured by broad labels. Each child is talented and competent in his or her own way, and when born into adverse backgrounds can show extraordinary inner strength and resilience. Successful programmes do not categorise young children as having developmental or language needs, but believe that young children will learn and develop quickly if given supportive, pedagogical environment. The inclusion of these children in universal programmes seems the most acceptable and effective approach, as targeting can segregate and stigmatise, and generally fails to provide for many children eligible for special programmes (…). At the same time, centres in poor neighbourhoods need enhanced funding and supplementary staff to provide young children with the full range of child development, health and family services that are needed to optimize their learning (Bennett 2006, S. 150).

Dass Individualität und die Talente jedes Kindes benannt werden, hält Bennett nicht davon ab, universelle Programme zur Förderung aller Kinder als effektivste Intervention vorzusehen. Er möchte es vermeiden, Zuschreibungen zur Leistungsfähigkeit von Kindern zu machen. So definiert er entsprechend einen „Lernwunsch“ der Kinder, der, auch wenn die Familienverhältnisse, möglicherweise auch die geopolitischen Lebenssituationen nachteilig sind, doch alle Kinder durch die Konstruktion eines entsprechenden pädagogischen Umfelds ihr „volles Potenzial“ erreichen lässt. Wenn Mädchen und Jungen „developmental and special needs“ haben (Bedürfnisse in ihrer Entwicklung und in Bezug zu „ihrer Behinderung“ berücksichtigt zu werden), kann es durch ein universelles pädagogisches Programm doch gelingen, dass auch sie das „volle Potenzial“ erreichen, wo auch immer es in einer Vergleichsskala liegt. Es wurde auf jeden Fall alles an Möglichkeiten ausgeschöpft, was in einer ökonomischen Systematik formulierbar ist.

Mit pädagogischen Programmen, die universell einsetzbar und effektiv sind, die Chancengleichheit von Beginn der Bildungsphase an für alle Kinder herstellen zu wollen, wirft die Frage auf, welche Bedeutung Bildung in diesem Kontext hat. Die universellen Programme, die in den westlich geprägten Nationen entwickelt wurden und an alle anderen Staaten weitergegeben werden sollen, sind verbunden mit dem Dominanzanspruch der westlichen und wirtschaftlich erfolgreichen Länder. Die Vorstellung ihrer Überlegenheit setzt sich in dieser Rhetorik fort.

Die Investition in Bildung wird entsprechend mit dieser Rhetorik eingeleitet. Allgemeine Entwicklungsmaßstäbe werden von John Bennett (siehe Zitat oben) infrage gestellt. Erkennbar wird die Individualisierung von Bildungserfolg, die mit der erfolgreichen Teilnahme an den Kompensationsprogrammen verbunden wird und einen angeblich angeborenen Lernwillen von Kindern unterstützt. Erkennbar ist auch, dass die besonderen Bedarfe, die Mädchen und Jungen haben können wiederum individualisiert werden. „Unvorteilhafte Lebenshintergründe"/adverse backgrounds werden durch entsprechende Programme und Investitionen kompensiert. Diese Lebenshintergründe ergeben sich aus der Armut und Perspektivlosigkeit der Eltern, die wiederum den Eltern als deren individuelle Schicksale angelastet werden, die sie jedoch nicht wieder auf ihre Kinder übertragen sollen. Hier müsse die frühe Bildung ansetzen. Die Kinder als Zukunft seien die Stellschraube gegen Ungleichheit, ökonomische Ungerechtigkeit und Ausschluss. Der Bildungserfolg wird wiederum individualisiert und der Generation der Kinder auferlegt.

Kinder und ihre Familien, die in benachteiligenden Umständen leben, werden nicht in die Gemeinschaft „inkludiert", die sich durch ihre Präsenz verändern würde. Sie werden in die Programme, die universell und überall, „dis-inkludiert", die, ohne die Singularität von Menschen und Ereignissen zu berücksichtigen, angewandt werden können und sollen, von der Voraussetzung ausgehend, dass sich alle Beteiligten, Kinder, Eltern und Fachkräfte, nahtlos in die vorgesehenen Verläufe einfügen.

Die „unvorteilhaften Lebenshintergründe" des Aufwachsens in einer Gesellschaft, wie z. B. die Armut der Eltern, werden nicht als solche gelöst. Das müssen die Familien mit der nächsten Generation leisten. Erst in der nächsten Generation durch die Aneignung der Kinder für Bildung sollen die strukturellen Nachteile, wiederum nicht durch staatliche Förderung, sondern die kompensierende Ausbildung der Kinder ausgeglichen werden. Eine Investition in die nächste Generation wird vorbereitet. Die Eltern werden in ihrer Armut und Perspektivlosigkeit zurückgelassen. Staatliche Transferleistungen und ihre Aufstockung, um das Armutsrisiko von Familien zu verhindern, rechnen sich wahrscheinlich nicht als Investition in den Arbeitsmarkt oder sind rhetorisch nicht tragfähig für eine

ökonomisch orientierte Bildungspolitik. Insofern ist die Sozialpolitik generational in eine andere Richtung gedriftet.

Besonders deutlich wird Bennetts Bezug zur Vielfalt von Kindheiten (siehe oben). Von dort aus will er die Chance, ergreifen, Bildung in einer Weise zu konzipieren, die nicht defizitorientiert ist und nicht auf politisch nicht mehr korrekte Kategorisierungen zurückgreift. Die Gefahr von Stigmatisierung und Ausschluss, die Kindern begegnet, die nicht in die strukturellen Gefüge habituell eingebunden werden können, erkennt Bennett. Seine Lösung dafür ist jedoch, alles zu vereinheitlichen und die Differenz, die Ungleichheit produziert und reproduziert, so weit wie möglich durch Bildungsprogramme zu kompensieren. Eine Veränderung der (modernen) Denkweisen in Bezug zu Menschen, die Stigmatisierung und Ausschluss zur Einordnung von Differenz mit sich bringen, ist nicht seine Intention.

Ein ähnliches Unterfangen fand bereits 40 Jahre vorher in den USA statt. Was als „Sesamstraße“ heute noch allen Kindern in Deutschland bekannt ist, wurde als Möglichkeit entwickelt, durch eine umfangreiche Medialisierung von Bildung, allen Kindern, insbesondere den Kindern in den schlecht unterhaltenen Wohngebieten der USA durch Fernsehprogramme einen Zugang zu Bildung zu schaffen, wo ihre Eltern in der vorteilbringenden Form nicht anwesend sein konnten. Der Effekt war schließlich, dass bei allen Mädchen und Jungen, die in das Evaluationsprogramm einschlossen waren, eine Steigerung des kognitiven Vermögens festgestellt werden konnte. Deutlich wurde jedoch auch, dass das kognitive Vermögen in der Kombination mit der Pigmentierung der Haut und den wirtschaftlich prekären Lebensumständen vieler Familien in einem Kontext von Rassismus wenig Durchlässigkeit hin zu (höheren) Bildungschancen garantieren kann. Andere Faktoren als kognitive Fähigkeiten sind entscheidender für die finanzielle Absicherung der Existenz und diese Faktoren können von den Menschen selbst nicht gesteuert werden, allem Liberalismus zum Trotz.

Der Glaube an die Bildung in früher Kindheit ist in den USA noch immer weit verbreitet. Was als *Urban Education* gerade den Ausbildungsmarkt in den USA flutet, man kann dies an vielen Universitäten als Fach studieren, ist mit der Idee verbunden, dass durch Pädagogik die schwierigen Lebenssituationen kompensiert werden können, in denen Kinder aufwachsen und die sie belasten. *Urban Education* findet in den Stadtteilen statt, in denen die staatlichen Schulen sind (siehe oben erstes De-Kolonialisierungsprojekt). Dort werden Kinder aufgenommen, deren Eltern sich keine andere Beschulung leisten können. Neben den niedrigen Gehältern der Lehrer*innen, verfügen diese Schulen nur über geringe finanzielle Mittel für Lehrmaterial und Ausstattung. Dies wiederum soll kompensiert werden durch eine besondere Pädagogik, die Lehrer*innen zusätzlich als Zertifikation

und Schwerpunkt ihrer Ausbildung erwerben können. Es werden allerdings Stimmen laut, die Forderungen danach stellen, die finanziellen Belastungen der Familien durch staatliche Transferleistungen zu kompensieren und die Eltern für die Fürsorgearbeit von einem Alltag mit mehreren Jobs zu entlasten, anstatt auf den Idealismus von jungen Lehrer*innen zu hoffen.

Die Konzeption der Urban Education beruht auf Berechnungsgrundlagen, die von einer Investment-Ideologie aufgestellt werden, die quasi die Zukunft von Menschen berechenbar macht. Der Schulabschluss stellt dabei eine verwertbare Größe dar, die scheinbar mit der frühen Bildung korreliert. Darauf bezogen werden in den USA Längsschnitt-Studien und entsprechende Kalkulationen bereits seit längerer Zeit sehr intensiv für den Bildungsbereich hergestellt. Hier ein Beispiel aus der Stadt Chicago:

> Using data collected up to age 26 in the Chicago Longitudinal Study, this cost–benefit analysis of the Child-Parent Centers (CPC) is the first for a sustained publicly funded early intervention. The program provides services for low-income families beginning at age 3 in 20 school sites. Kindergarten and school-age services are provided up to age 9 (third grade). Findings from a complete cohort of over 1,400 program and comparison group participants indicated that the CPCs had economic benefits in 2007 dollars that exceeded costs. The preschool program provided a total return to society of $10.83 per dollar invested (18 % annual return). The primary sources of benefits were increased earnings and tax revenues and averted criminal justice system costs. The school-age program had a societal return of $3.97 per dollar invested (10 % annual return). The extended intervention program (4–6 years) had a societal return of $8.24 (18 % annual return). Estimates were robust across a wide range of analyses including Monte Carlo simulations. Males, 1-year preschool participants, and children from higher risk families derived greater benefits. Findings provide strong evidence that sustained programs can contribute to well-being for individuals and society (Reynolds et al. 2011, abstract).

Diese Aufzählung von Kosten, bei der klein gerechnet wird, wie sich in einer lokalen Einheit die Investition in frühe Bildung auszahlt, bezieht verschiedene Posten mit ein, die sich aus der Deduktion von einem vermeintlichen Wissen um Zusammenhänge ergibt, die den Nutzen von Investitionen erkennbar machen sollen. Faktoren, die ebenfalls wirksam sein könnten, damit einem Menschen in einer längerfristigen Erwerbstätigkeit die ökonomische Stabilisierung seiner Existenz in der Weise gelingt, so dass staatliche Transferleistung nicht mehr für diese Person geleistet werden müssen, werden ausgeklammert, weil sie die rhetorische Zielsetzung der Kalkulationen nicht bedienen. Es muss aus der eigenen Ausbildung heraus möglich sein, dass ein Mensch seinen Lebensunterhalt bestreiten kann. Wirtschaftliche Krisen, der Niedergang von Industrien, niedrige Löhne und

Erkrankungen müssen, so beschreibt es Richard Sennett im Kontext der Gesellschaft der USA, als individuelle Lebensschicksale verbucht werden (vgl. Sennett 1998).

Steven J. Klees (2016) kritisiert in diesem Diskussionszusammenhang die *human capital*-Ansätze, wie sie im Kontext der Bildungsplanung Anwendung finden. Diese Ansätze, die in den 60er Jahren von den Ökonomen Gary Becker und Theodor Schultz entwickelt wurden, sind gegenwärtig in den internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaften weit verbreitet. Als Mechanismus auf den rekurriert werden kann, werden die Ansätze in der Bildungsplanung, der Evaluation von Bildungsprogrammen und der Bildungspolitik angewandt.

Klees hat die Logik solcher Berechnungen im Feld der Bildung in der Kindheit genauer analysiert. Die Korrelation von niedrigem Bildungsstandard, geringem Einkommen und Wahrscheinlichkeit von Kriminalität werden als Kausalketten angenommen und nicht als überzufälliges Zusammentreffen verschiedener Ereignisse bzw. Faktoren. Kausalität und Korrelation werden verwechselt. Mögliche Faktoren, die nicht berechnet werden können und die auch nicht in der Kontrolle der Menschen über ihre Lebensbedingungen liegen, bleiben, wenn auch nur als Platzhalter unerwähnt. Die Rhetorik der Kalkulation ist dadurch sehr mächtig.

Ein Fixpunkt des neoliberalen Diskurses ist es, immer auf die eigene Anstrengung und die Eigenverantwortung von Individuen zu verweisen. Menschen werden aus Zusammenhängen herausgelöst und alles was ihnen widerfährt als ihre eigene Leistung erklärt. Das hat intergenerationale Effekte und Effekte auf das Selbstverständnis. Das „volle Potenzial" ist diesen Umständen ausgeliefert.

Die „Vererbbarkeit" von Zertifikatslosigkeit wurde zum Thema einer Ausschreibung der EU-Kommission im Jahre 2014 mit dem Titel „Tackling Inequalities at their Roots". Die EU-Politik wurde in dieser Ausschreibung repräsentiert. Die Standardisierung der Bildung der osteuropäischen Mitgliedsländer durch Zertifikatsstrukturen und entsprechende Erwerbsfähigkeit in westlich organisierten Arbeitskontexten von Produktion wurde vorbereitet. Die Steigerung der Möglichkeit der osteuropäischen Länder an der Wirtschaftsgemeinschaft entsprechend mitzuwirken, liegt der Ausschreibung insofern zugrunde, als eine Bewerbung nur möglich ist, wenn man mindestens ein Land der Osterweiterung der EU einbindet und Griechenland oder Zypern.

Eine Erwerbstätigkeit, die auf Zertifikaten und entsprechenden Qualifikationsstrukturen basiert wurde als Bezugspunkt von ökonomischer Teilhabe konzipiert. Erwerbstätigkeit, die nicht auf Zertifikaten beruht, gerät aus dem Spektrum der Berufe und der Existenzsicherung, die sich westliche Politiker*innen vorstellen

können. Ihren Vorstellungen liegen *human-capital*-Ansätze zugrunde. Die Menschen müssen nicht nur ihre Lebensgrundlage sichern können, sondern zum allgemeinen wirtschaftlichen Wohlergehen des Landes beitragen, das rhetorisch als Gemeinwohl deklariert wird.

Die *human capital*- Ansätze haben allerdings ihre Ineffektivität zur Steigerung der Produktivität während der ökonomischen Rezession in den 70er Jahren bereits bewiesen (vgl. Marginson 2017)[20]. Nichtsdestotrotz werden sie weiterhin verwendet, um strategische Investitionen der Regierungen in Bildung zu koordinieren und die Produktivität durch entsprechend ausgebildete Arbeitskräfte steigern zu können. Durch Bildung sollen „lebenslang Lernende“ hergestellt werden, um die „workforce“ sowohl für Zeiten von wirtschaftlichem Aufschwung wie auch Abschwung ausgebildet zu halten. Entsprechend soll die *workforce* der Fachkräfte, die das Aufwachsen der Kinder unterstützen „lebenslang lernen“, um entstehende Bildungs-Herausforderung welcher Art auch immer aufzufangen, wie

[20]Seit den 60er Jahren werden Ökonomik und Politik von dem *human capital*-Ansatz angezogen. In der Öffentlichkeit wurde die Beziehung zwischen Bildung und Erwerbstätigkeit als logischer Zusammenhang akzeptiert. Es wurde angenommen, dass die intellektuellen Fähigkeiten und deren Ausbildung eine Form von ökonomischem Kapital darstelle. Insbesondere höhere Bildung bereite für die Sicherung eines Erwerbslebens vor und frühe Bildung (nicht die Lebensbedingung von Familien und ihre Möglichkeit zu Fürsorgearbeit) würde determinieren, welche Outcomes die Kinder als Schüler*innen haben werden, um ein hohes Bildungsniveau zu erreichen. Das volle Potential steckt also nicht schon in den Kindern, sondern in den Outcomes. Sie müssen das erreichen, was vorgegeben ist. Ob das ein Potential ist oder nicht, sei dahin gestellt.

Obwohl der *human capital*-Ansatz den Realitätstest nicht bestanden hat, weil die Methoden zu schwach waren (die theoretische Linse war sehr eng, es wurde von geschlossenen Systemen von Ursache und Effekt ausgegangen, mathematische und statistische Werkzeuge wurden nur auf unzureichende Weise angewandt), blieb zumindest die Rhetorik bis heute bestehen. Für die vorliegende Diskussion zusammengefasst besteht die Hauptkritik darin, dass der *human capital-Ansatz* einen einzigen linearen Pfad gelten lässt, wo es eigentlich um eine sehr komplexe Dynamik geht, wie z. B. den Übergang von den primären und sekundären Bildungs- und Sozialisationsorten zu Erwerbstätigkeit, die als Felder, um sein Potential anzubringen, an sich schon sehr heterogen in Bezug zueinander sind. Der Ansatz kann nicht erklären wie Bildung die Produktivität eines Menschen, noch weniger einer Nation erhöht. Es fehlen entsprechende Konzepte zur Reflexion. Es werden nur Zahlen kombiniert und das unzureichend. Es kann auch nicht erklärt werden, warum Gehälter ungerecht verteilt werden oder warum der Status eines Berufs bei der Bezahlung eine Rolle spielt. Diese Einschränkungen machen den *human-capital*-Ansatz wenig attraktiv für Gerechtigkeitsdiskussion. Umso mehr eignet er sich soziale Stratifikation, Arbeit, Gehälter und Bildung als Faktorenbündel an, um damit Interventionsprogramme in die frühe Bildung zu konzipieren und rhetorisch abzusichern.

aktuell die Situation, dass nicht mehr alle Kinder die Landessprache als Muttersprache sprechen. Dass Kinder im Kindergarten lernen sollen, lebenslang zu Lernen ist dann der Höhepunkt einer Rhetorik, die schon gar nicht mehr ernsthaft das Lernen von Kindern meinen kann.

Die Rhetorik verselbstständigt sich und setzt sich in allen Ebenen fort. Auf diese Weise vereinheitlichen sich Vorstellungen von frühkindlicher Bildung, ohne dass Forschung gemacht und bedacht wird. „Lebenslanges Lernen" wiederholt sich als semantische Codierung von individualisierter Chancen(un)gleichheit und wirkt wie der Versuch, einen Selbstläufer zur Lösung von Herausforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft zu kreieren, ohne dass sich strukturell die Gefüge in der Weise verändern, dass z. B. die Löhne der Menschen dem Lebensbedarf angepasst werden und nicht dem Prinzip von Angebot und Nachfrage ausgeliefert sind.

Das Lernen ist nie abgeschlossen. Diese These könnte interessant sein, wenn sie vor dem Hintergrund der neueren Physik konzipiert worden wäre. In einem neoliberalen Kontext steht sie aber für die Forderung an die Menschen, sich selbst für die Anforderungen in der Gesellschaft weiterzubilden, um beschäftigt bleiben zu können, in dem Sinne, um für ihre eigene Erwerbstätigkeit durch ihre eigene Qualifikation selbst zu sorgen. Bildung scheint der Schlüsselkontext dieses Narrativs zu sein. Bildung in der frühen Kindheit in diese Dynamiken hineinzurechnen, erscheint aus Sicht einer Kindheitswissenschaftlerin sehr gewagt. Zwei Lebensphasen und Lebenspraktiken, Kindheiten und Erwerbstätigkeit, auf diese verkürzte Weise miteinander in Bezug zu setzen, schließt den generationalen und epochalen Kontext von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen aus.

Anhand des Konzepts des „lebenslangen Lernens" soll das soziale und ökonomische Funktionieren einer Gesellschaft in die Zukunft hinein gesichert werden, die nur sehr vage vorhersehbar geworden ist. Es wird suggeriert, dass es durch den Beitrag der einzelnen Menschen zu ihrer Bildung und Fortbildung gesichert werden kann, was auch immer an Zukunft bevor steht und das vor dem Hintergrund der Aleatorik, insbesondere des Aktienmarktes und seiner immensen Bedeutung für die Stabilität von Währungen und der Existenzsicherung der Menschen, was politisch nicht mehr in nationaler Politik kontrolliert werden kann.

Das Besondere an den *human capital*-Ansätzen ist, dass sie ökonomische Produktivität mit den Eigenschaften von Menschen, entsprechende Fähigkeiten und entsprechendes „Potenzial" zu entwickeln verbinden. Kreativität wird als Basis für Innovationen und Entrepreneurship aneignet, um Wirtschaftskraft zu erzeugen. In Bezug zur Zukunftskonstruktion werden Kinder bereits als Bürger*innen eines neoliberalen Regimes vorgesehen, mit der entsprechenden „Agency", die als Selbstsorge auf die Entwicklung des Potenzials und seiner Effizienz für die eigene Stabilisierung im neoliberalen Wahrheitsregime gerichtet ist.

Die eigene Handlungsmacht, um Zertifikate zu erwerben steht als Beginn einer Karriere, von der es heißt, dass sie dazu beiträgt die Wirtschaftskraft einer Nation zu stärken und den Eintritt in eine Bevölkerungsschicht zu ermöglichen, die auserlesen ist, um am Aufschwung zu partizipieren. Mit Unterstützung der Eltern müssen die jungen Menschen in den vorgegebenen Bildungsstrukturen reüssieren. Die Verantwortung, die den Menschen in diesem Bildungskontext zukommt, schlägt in Schuldgefühle seitens der Eltern, Kinder und Fachkräfte um, wenn es nicht gelingt. Wenn man die Chance nicht ergreift, scheint es wie individuelles Versagen auszusehen, insbesondere wenn schon Kompensationsprogramme, wie z. B. solche, an die Bennett (siehe oben; 2006) dachte, angeboten werden. Kosten und Nutzen rechnen sich dann nicht.

Was komplett verloren geht, sind die eigenen Vorstellungen der Eltern und Fachkräfte, was sie von der Politik fordern wollen, wenn es darum geht, von den Expression der Kinder im Augenblick auszugehen, um deren Lernen zu unterstützen. Davon zu sprechen, kann von den dominierenden Diskursen nicht rezipiert werden.

Kosten-Nutzen-Analysen für die Bildung in der frühen Kindheit werden schon seit geraumer Zeit vorgelegt (vgl. Barnett und Escobar 1987; Barnett und Hustedt 2003; Cunha und Heckman 2006)[21]. In Deutschland gibt es solche Berechnungen

[21]Die Forschungen insbesondere von Barnett und Kollegen (1987, 2003) ermöglichen es, den Langzeitgewinn von früher Bildung zu bestätigen. In Bezug dazu werden Formen erarbeitet, wie Bildungsprogramme standardisiert werden können. Das Patch-Work der US Amerikanischen Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit soll entsprechend vereinheitlicht werden, um ein uniformes System zu institutionalisieren, das hohe Qualität in den Kindertageseinrichtungen für alle Kinder garantieren soll. Es soll eine Investition in junge Menschen sein. Dieser Diskurs ist grundlegend für die Diskussionen, die aktuell in Deutschland in Bezug zur Qualitätssicherung geführt werden. Was erkennbar nicht reflektiert wird, ist, dass die Professionalität in Deutschland bereits durch die Ausbildungsstruktur der Professionellen gesichert ist. Die Standardisierung der Einrichtungen ist ein Zusatz, der die Ausbildungsfunktion der Fachschulen und Hochschulen unterminiert. Das möchte ich als ein Problem der Übertragung des US-Amerikanischen Diskurses nach Deutschland erwähnen. In Bezug zur Darstellung eines wirklichen Bildungsansatzes, wo es um die Begleitung des eigenen Lernens von Mädchen und Jungen in der frühen Lebenszeit geht, liefert dieser Ansatz der Standardisierung überhaupt keine Anhaltspunkte, mehr noch, er blockiert den pädagogisch-strukturellen Diskurs der Angewandten Kindheitswissenschaften. Es wird im Trüben einer Vorstellung von früher Bildung gefischt, die im Diskurs gar nicht begreifbar gemacht werden soll. Vielmehr soll den Fachkräften gesagt werden, was sie machen sollen.

In der Arbeit von Cunha und Heckman (2006) fällt auf, dass hier Korrelationen, mehr noch Kausalitäten suggeriert werden, zwischen sehr heterogenen Bereichen. Es wird

insbesondere für den Bereich der Frühen Hilfen. In einer Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen soll politische Entscheidungsfindung unterstützt werden. In welche Bildungs- und Betreuungsangebote staatlicherseits investiert werden sollte, wird vor dem Hintergrund der Verpflichtungen eines Staates, nach Sozialgesetzbuch VIII die Chancengleichheit von Kindern zu garantieren, untersucht. Die Forschungen sind jedoch immer an ein Interventionsmodell (Treatment-Kontroll-Gruppen) gebunden und beziehen sich auf die frühen Interventionen im familiären Bereich. Das defizitorientierte Modell suggeriert einen Unterstützungsbedarf für Familien, um dort die Dynamiken der beeinträchtigen Lebenschancen zu problematisieren. Die strukturellen Gefüge bleiben in Bezug dazu starr. Das feedback der Familien, die Unterstützungsbedarf haben, kann nur darüber vermittelt gedeutet und verstanden werden, was im Verlauf und Kontext des Programms rezipiert werden kann. Es ist ein feedback auf das Programm, nicht auf eine mögliche Beeinträchtigung durch die Sozialpolitik. Alles andere bleibt unausgesprochen bzw. ungehört. Ein Effekt eines Programms, als ein Wissen davon, was für die Familien und die Kinder wichtig ist, entsteht nicht. Erforscht wird lediglich der Effekt des Programms auf die individualisierbaren Lebenssituationen der Menschen. Kreative Praktiken geraten in den Hintergrund, umso mehr als die „Empfänger*innen" des Programms einem Stigmatisierungsprozess ausgesetzt sein können, je nachdem, ob die Programme frei gewählt oder vorgeschrieben werden.

In Bezug zu solchen Programmen entsteht Evidenz- und Investitionswissen. Dieses besondere Wissen tritt immer im Kontext von Planung, Chancenverbesserung durch die „Behandlung" von Menschen und einer Investitions- bzw. einer „Rates of Return"-Rhetorik auf. Dieses Wissen suggeriert, dass sich die Wirklichkeit immer wieder wiederholen würde, sodass man ein Wissen und Handlungspraktiken, die einmal als funktionierend wahrgenommen wurden, immer genauso anwenden kann. Was zu tun ist, ist geklärt und übertragbar, von

---

tatsächlich notiert, dass Menschen, die als Kinder in Einrichtungen gegangen sind, den Steuerzahlenden später weniger Geld kosten werden als es im Moment aussieht, wenn die öffentliche Hand die Einrichtungen finanziert. Kinder, die in einer Kindertageseinrichtungen waren, kamen besser in der Schule an, mussten weniger die Klasse wiederholen und mussten auch weniger in „special education"-Programme aufgenommen werden. Erwachsene, die als Kinder in einer Kindertagesstätte waren, hatten bessere Arbeitsstellen, verdienten mehr Geld und verfügten über mehr Wohlstand. Sie geraten auch weniger häufig mit dem Gesetz in Konflikt und kosten daher dem Justizsystem weniger Geld. Die Herleitung dieser Zusammenhänge aus der einzigen Tatsache, dass jemand in einem Kindergarten war oder nicht war, verkürzt die Dynamiken der Lebensprozesse in den strukturellen Gefügen und schließt die Ebene der Gestaltung einer neuen Zukunft aus.

Situation zu Situation und von Mensch zu Mensch. Die Singularität der Menschen und deren Expression sind genauso abgekoppelt, wie die Logik der Intensitäten und die schöpferischen Lebensprozesse in der Kosmologie von Ereignissen, wie sie die neue Physik beschreibt.

Die Berechnungsform in mathematischen Konstruktionen (siehe oben; Rechen-Studie der Stadt Chicago) und die Faktoren, die einkalkuliert werden suggerieren eine Gesetzmäßigkeit von immer wiederkehrenden Zusammenhängen und unterschlagen die Dynamiken von Erwerbstätigkeit in neoliberalen Gesellschaften, die durch die Moderne und deren Denkkonzepten in Differenzlinien und Hierarchisierung strukturiert sind.

Klees (2016) fragt nach der internen Logik dieses Ansatzes. In den empirischen Arbeiten wird der Zusammenhang zwischen Effekt der Bildung auf das Einkommen und das ökonomische Wachstum einer Nation als gegeben angesehen. Die konzeptuelle Basis der *human capital theory* (HCT) ist in der Investment-Diskussion mit den *rates of return* (ROR) verbunden. „Was bekommt man zurück, wenn man investiert" wird als Einschätzung der Kosten und als Entscheidungshilfe für z. B. Politiker*innen, die Bildung wie eine Firma verwalten, als Zahlenmaterial erarbeitet.

Ein weiterer Kritikpunkt, den Klees (2016) formuliert, betrifft das Vorgehen, insofern in diesem Ansatz Erwerbsarbeit im Kontext von Angebot und Nachfrage untersucht wird. Die Menschen müssen sich als flexibel erweisen, angebotene Arbeitsplätze schnell zu besetzen und sich individuell darauf einzustellen, z. B. durch eigene Fortbildungen. Soziologische Ansätze untersuchen im Gegensatz dazu, Arbeit in einem institutionellen und strukturellen Kontext. Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit, die Aktionen von Gewerkschaften und die Effekte von großen Firmenzusammenschlüssen waren Themen, die bis dato diskutiert, konzeptualisiert und im Kontext von erwachsener „Erwerbstätigkeit" erforscht wurden.

Für die Kindheitswissenschaften ist hier ein weiterer entscheidender Aspekt erkennbar, der den Ansatz als Bezugspunkt zur Koordination von Bildung in der Kindheit infrage stellt: man kann nicht die Schulleistungen von Kindern mit dem Bruttosozialprodukt einer Nation in einen Zusammenhang setzen und das Lernen in der Kindheit in eine logischen Linie mit dem Erwerbsleben von Erwachsenen stellen. Entsprechende Forschungen und Erklärungsmodells liegen nicht vor. So ist auch eine Prognose nicht zu rechtfertigen.

Ein anderer Aspekt, der die neoliberale Sichtweise auf Arbeit infrage stellt, ist die Chance auf Arbeit. Das Erreichen von Zertifikaten ist in vielen Ländern nur ein möglicher Zugang zur Erwerbstätigkeit. In anderen als den westlichen Nationen gibt es Arbeit, die auch ohne Zertifikate ausgeübt werden kann. Allerdings findet im Kontext der Globalisierung diese Vorstellung von zertifiziertem

Erwerbsleben Eingang in die Austauschbeziehungen zwischen den Ländern, in dem Sinne, dass die westlichen Nationen ihre Interessen durchsetzen und Erwerbstätigkeit über die Normierung und Selektion von Menschen nach produktiver Leistungsfähigkeit im Kontext von Angebot und Nachfrage herstellen lassen, um sie wiederum für die wirtschaftliche Zusammenarbeit anzueignen.

Die HCT suggeriert, dass wenn Bildung, Gesundheit und andere Phänomene verbessert werden und eine Regierung an dieser Stelle investiert, sie damit menschliches Kapital herstellt. Insofern klingt die Idee, dass Kinder sich ihr Lernen für später als Lernen „von allem Möglichen was noch wichtig sein könnte“, zunächst einmal als Grundlage bereits in der Kindertagesstätte erarbeiten, in einem neoliberalen Politikregime logisch. Diese These ist aber nicht von dem aus erarbeitet worden, was es ermöglicht zu begreifen, was Kinder tatsächlich alles tun, wenn sie lernen und welche Bedeutung strukturelle Gefüge und pädagogische Diskurse und Praktiken haben. Sicher kann man ein Potenzial in den Kindern erkennen wollen, von der Perspektive der Kapitalisierung ihrer Körper, Räume und ihren Lebensrhythmen ausgehend. Wie dieses Potenzial für die Bedarfe des wirtschaftlich-technologischen Fortschritts angeeignet werden kann ist eine andere Frage. Diese Frage wird (noch) nicht offen diskutiert. Es wird auf Verallgemeinerungen „wie Kinder sind“ rekurriert, um darauf bezogen zu formulieren, was sie in einer planbaren, durch Investitionen gesteuerten Zukunft werden sollen. Das fehlende Wissen, das dadurch entsteht, kann durch noch so viel Professionalisierungsdiskurs nicht ersetzt werden.

Das „menschliche Kapital“ wird als physisches Kapital wie Rohstoffe oder Fabrikgebäude als zur Produktion notwendig angesehen. Von diesem menschlichen Kapital würden aber nicht nur die Firmen profitieren, sondern die Gesellschaft als Ganze, so die Rechtfertigung für eine solche Zweckentfremdung der singulären Existenz von Menschen. Dabei geht es lange nicht mehr darum, nur in die „Grundausbildung“ zu investieren. Es muss in Fachkräfte und Akademiker(*innen?) investiert werden, insbesondere auch in den sog. Entwicklungsländern, um hier den Handel infrastrukturell absichern zu können. Walter D. Mignolo erkennt hier wiederum die Macht-Matrix der Moderne.

Die World Bank, die sehr viele soziale Projekte fördert, vertritt in ihrer „Education Sector Strategie“ beispielsweise diesen Ansatz. Dort gelten HCT und ROR als unangefochten, um Ökonomien von Ländern, die sich in Entwicklung hin zu mehr internationaler Zusammenarbeit befinden stützen zu können. Auch wenn von den Erziehungswissenschaften und anderen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Konzepten, auch von einigen Wirtschaftswissenschaftler*innen HCT infrage gestellt wird, bleibt die Einstellung der Bildungsstrateg*innen und der Politiker*innen zu diesem Konzept stabil.

Es gibt zwei Stränge von HCT: bei dem einen Ansatz wird Humankapital, das „durch Bildung geformt wurde“ mit dem Einkommen von Individuen in Verbindung gesetzt, wobei das Einkommen in Korrelation mit der Produktivität eines einzelnen Menschen steht. Bei einem anderen Ansatz, der nicht so beliebt ist, wird direkt die Verbindung zwischen Humankapital, das „durch Bildung geformt wurde“ und dem ökonomischen Wachstum eines Landes in den Fokus genommen.

Die World Bank bezieht sich auf den zweiten Ansatz und erweitert ihn um den Faktor des globalen Handelns, der den Westen stabilisiert und durch westliche Dominanz stabilisiert wird. Damit sich das Wissen und die sozialen Praktiken des Westens überall dort fortsetzen und Wohlstand für alle Menschen angestrebt werden kann, müssen ein Land und Bildung entsprechend institutionalisiert werden. Die internationale Zusammenarbeit im wirtschaftlichen Bereich und die Angleichung der Infrastruktur von anderen Ländern an westliche Vorbilder sichern den Welthandel.

Anhand des *human capital*-Ansatzes wurde berechnet, dass es in den Entwicklungsländern im Sinne einer Globalisierung der Wirtschaft notwendig ist, nicht nur in die Elementarbildung zu investieren, um Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten zu vermitteln, sondern auch in die höhere Bildung. Es geht nicht mehr nur darum, „einfache“ Arbeiter*innen auszubilden und zu alphabetisieren, sondern darum, die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit den Ländern vorzubereiten und Ansprechpartner*innen aus den jeweiligen Ländern zur Verfügung zu haben. Diese Investition lässt sich nicht nur über ROR und anhand der Bedeutung der individuellen Erwerbstätigkeit von ausgebildeten Menschen rechtfertigen. Die Argumentation der World Bank ist an der wirtschaftlichen Stabilisierung eines Landes durch den internationalen Handel ausgerichtet und orientiert sich strategisch an westlichen und vom Westen vorgegebenen und initiierten Homogenisierungspraktiken von und durch Bildung, Ausbildung und Formen von Erwerbstätigkeit. In einer Handreichung heißt es:

> Traditional economic arguments are based on a limited understanding of what higher education institutions contribute. Rate-of-return studies treat educated people as valuable only through their earnings and the greater tax revenues extracted by society. But educated people clearly have many other effects on society: educated people are well positioned to be economic and social entrepreneurs, having a far-reaching impact on the economic and social well-being of their communities. They are also vital to creating an environment in which economic development is possible. Good governance, strong institutions, and a developed infrastructure are all needed if business is to thrive – and none of these is possible without highly educated people (World Bank 2000, S. 39).

Die Idee, eines pay-backs, der in die Berechnungen mit hinein genommen wird, sodass offensichtlich ist, dass man investieren sollte, weil sich die Investition auszahlen wird soll überzeugen. In dem Sinne, dass die investierenden westlichen Länder auf der Nordhalbkugel etwas zurück bekommen, wenn sie klug Geld ausgeben, so die Studie von UNESCO und World Bank aus der ich eben zitiert habe, wird eine Handlungssicherheit für Unternehmen und Regierungen hergestellt, damit sie in der Globalisierung strategische Entscheidungen treffen können.

Deutlich wird, dass sich hier der Kreis zur (De-)Kolonialisierung schließt. Entsprechende Intensitäten, die aus einer sozialen, mentalen und environmentalen Involviertheit in die Dynamiken einer wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Globalisierung von der Überlegenheit westlicher Handelsmacht hervorgehen, werden als Wissen nicht rezipierbar. Die Entscheidungsgrundlagen für die Strategien gehen von anderen Verhältnissen und Subjektivierungsgefügen aus. Sie gehen von der Dominanz eines Finanzierungsprojekts als Denk-, Entscheidungs- und Handlungsordnung aus.

In den Diskussionen, die Steven Klees (2016) in seinem Artikel darstellt, wird HCT wie sie in neoliberale Politikregime eingebettet ist, als eine ideologische Einbahnstraße erkennbar. Die Fragen bleiben offen, wie man die demokratischen Prozesse, die Positionierung von Menschen und Gruppen mit sehr unterschiedlichen Interessen, die zudem noch Menschenrechte und individuelle Fähigkeiten von Menschen anerkennen und erkennen und eine „human agency" als ein Eintreten für Menschenrechte, Social Justice, die Arbeit von Gewerkschaften, Arbeitskämpfe um gerechten Lohn, Sozialgesetzgebung etc. mit in die Berechnungen hinein nimmt bzw. was geschieht, wenn man sie systematisch ausschließt.

Neben einer kolonialisierenden Matrix wird eine neoliberale Matrix der Moderne erkennbar, die schöpferisches Handeln, das sich nicht auf Start-ups bezieht, sondern auf Kontexte des Zusammenlebens in Verbindung mit den Prozessen des Lebendigen (siehe oben; Tuck und Yang 2012; Myers 2017) und eine agency der „misrecognition" im politisierten, in diesem Kontext ökonomisierten Alltag (siehe oben; Millei et al. 2018a) unterdrückt bzw. übersieht.

Aspekte von Bildung, wie demokratische Prozesse, Potenzialität von Gemeinschaften sich zu entwickeln und sich für Menschen zu öffnen, die beeinträchtigt zu werden drohen, sind nicht einkalkuliert. Sie entsprechen einer anderen Logik, um über Lebensprozesse zu sprechen. In der neoliberalen Machtmatrix geht es darum, biopolitisch die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Bevölkerung zu sichern oder besser, Menschen zu dieser Aufgabe als ihre „Agency" zu verpflichten, damit sie sich für den Arbeitsmarkt fit halten.

In Bezug zum *human capital*-Ansatz lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Faktoren, mit denen kalkuliert, stark reduziert und die Kontexte von Bildung derart vereinfacht wird, dass eine Wirklichkeit von Bildung, Entwicklung und Lernen in der frühen Kindheit nicht mehr erkennbar ist. Eine andere Wirklichkeit und ein andere Wahrheit, die diese Wirklichkeit der Bildung unterdrückt und dominiert, scheint klarer erkennbar zu sein. Es ist die „Evidenzwirklichkeit" die es ermöglichen soll zu suggerieren, dass Maßnahmen beschlossen werden können, die in der Wirklichkeit anwendbar sind, weil sich die Wirklichkeit des Aufwachsen der jungen Menschen immer und überall auf gleiche Weise zutragen würde und sich immer weiter wiederholen würde, so wie sich die Gesetze der Zahlen und der Berechnungen in der universellen Wahrheit und Wirklichkeit situieren lassen. Dass Kindheiten verschieden sind, sowohl historisch, wie sozial und geopolitisch wird aus der Wirklichkeit ausgeschlossen. Auch wenn Programme mittlerweile mit dem Zusatz „kontextspezifisch" angeboten werden, bleiben die Kindheiten unerkannt und strukturell als singulär und expressiv nicht erkennbar.

„Zum Sein Geben" als Herausforderung seitens des Kosmos

Was die Kosmologie der Moderne betrifft, hat sich Nietzsche, um sie zu untersuchen ein Konzept konstruiert und zwar das der „Ewigen Wiederkehr". Insbesondere in *Die Fröhliche Wissenschaft* ([1882]2000) und in *Also Sprach Zarathustra* ([1883–1885]1986) erarbeitet er sich eine Grundlage, um die Weltvorstellung der Moderne zu beschreiben. Aristoteles und Platons Diskussion darüber, wie der Kosmos entstanden ist steht dabei im Mittelpunkt. Wenn der Kosmos entstanden ist und nicht schon immer da war, dann wird er auch endlich sein und vergehen und es wird ein neuer Kosmos entstehen können. Das zumindest behauptet Aristoteles, während Platon von einer Welt der Ideen ausgeht, die sich in der Immaterialität eine eigene Ewigkeit sichern.

Das Weltmodell aufzubauen, sei es durch das Hubble-Weltraumteleskop oder andere partielle Zugangsweise zu Fragmenten des kosmischen Lebens ist hypothetisch-spekulativ. Insofern wird es immer Diskussionsbedarf geben, hinsichtlich dessen, was „wahr" und was „wirklich" ist. Ein Wissen, das für die Gestaltung des Zusammenlebens auf dem Planeten erarbeitet wird, wird kontinuierlich von neuen und von anderen Perspektiven aus unterschiedliche Wissensformate und Wissensspektren herausgefordert. Insofern sind die technisch-physikalischen Wissenschaften immer mit den Sozialwissenschaften verbunden, wie Myers (2017; siehe oben) erkannt hat. Die Übertragung von Wissensspektren und die

Dominanz von Denkansätzen sind daher nicht fördernd für Transformationsprozesse in den Gesellschaften und für Erweiterungen von Bewusstsein und Handlungsmöglichkeiten auf dem Planeten. Es findet eher eine Einengung von Möglichkeiten statt. Wie und wo entstehen Prozesse, die neue Wahrnehmungs- und Handlungsspektren in der gegenwärtigen lokalen Einheit in Bezug zu Ereignissen, die dort stattfinden erfahrbar und erkennbar machen?

Diese Frage ist grundlegend, wenn man in diesen Kontext das Wissen der Moderne und ihre Bedeutung einordnen möchten. Die Vorstellung, dass es universelle Werte und beständige Referenzuniversen geben würde, in der Form von Naturgesetzmäßigkeiten, die immer wiederkehren, bringt es mit sich, Evidenz und entsprechend Evidenz basiertes Wissen herzustellen und zu begründen. Schöpferische Tätigkeiten von Menschen und Ereignisse können nicht auf die Wiederkehr der Wirklichkeit gemäß der Gesetzmäßigkeiten, die bereits etliche Male entdeckt und bestätigt wurden, bezogen werden. Daher werden sie als Koppelungen, die neue Ereignisse und neue Materie hervorbringen, nicht erkannt und nicht verstanden. Es wäre eine andere Logik erforderlich, um sie ontologisch, epistemologisch und kosmologisch in die gesellschaftlichen Dynamiken einzuweben. Es wäre eine Logik der Transformation und nicht der Evidenz. Für die Prozesse, die die Vegetation der Eichen-Savanne hervorgebracht haben (siehe oben; Myers 2017) gibt es entsprechend keine Evidenz, kein Sensorium und keine Konzeption von Wirklichkeit und Wahrheit, die den Anforderungen einer solchen „Wissenschaft der wiederkehrenden Gesetzmäßigkeiten“ genügen würde.

Die Evidenz von Wissen muss durch die stetige Wiederkehr von Wirklichkeit als eine Wahrheitsempfindung immer wieder neu bestätigt werden. Die Selbstverständlichkeit und das Wiedererkennen funktionieren in diesem Sinne. Das Interventionsparadigma kann vor diesem Hintergrund legitimiert werden. Die Zielorientierung eines Handelns verweist auf die Vorausschau, die Erfolg und Effizienz verspricht. Wenn das nicht funktioniert, setzt ein Stolpern ein. Das Verstehen stockt und muss sich neu formieren. Nicht die Welt muss sich neu formieren, auch die Menschen müssen nicht an ihre strategischen Positionen zurückgeschickt werden, sondern das Verstehen muss sich in seinen Musterungen erkennen. Andere Wert- und Referenzuniversen können zu Bezugspunkten werden, um das Erfahrene wahrzunehmen und zu begreifen.

Singuläre Ereignisse bringen den Verstand zum Stolpern. Wenn zunächst nicht eingeordnet werden kann, wie das Ereignis weitergeht und was es für die Handlungskontexte bedeutet, werden existenzielle Ritornelle von Menschen wahrnehmbar, die ihre strategischen Positionen verlassen haben. Etwas wird nicht verstanden und eingeordnet, etwas geschieht über das Wissen und die Wirklichkeit hinaus, die bereits gekannt war. Das Schöpferische an diesem

Ereignis kann empfunden und affirmiert werden. Eine Hetero-Ontologie ermöglicht es, Alterität als solche anzuerkennen, ohne sie anzugleichen und zu assimilieren. Die Dynamik der Potenzialität der Singularität der Expression, die die strukturellen Gefüge in Bewegung setzt, lässt ein neues Taktmaß in Raum, Zeit und Körperlichkeit entstehen, das die Menschen mit sich, miteinander und mit dem Kosmos neu in Beziehung setzt. Die De-Kolonialisierungsprojekte geben Zeugnis von diesen Dimensionen. Das ist die kosmologische Grundlage einer Vorstellung von früher Bildung, wie ich sie nachfolgend darstellen möchte.

Dass Vielfalt und schöpferische Prozesse ineinander verwoben sind, bedeutet, ein Sein zu etablieren, das nicht in Bezug zu einer Norm verfasst werden kann. Eingepasst zu werden und seine Lebensweise an die Gefüge anzupassen wäre dann nicht Bildung, sondern eben dieses Hervorbringen neuer Komponenten und Konstellationen von Fragmenten einer sich stets verändernden Wirklichkeit, in der sich die Ausgangsbedingungen von Prozessen immer wieder verändern, sodass keine Kausalität mehr erkannt werden kann. Dass in dieser Konzeption von Bildung, Demokratie entsteht, hat die Reggio-Pädagogik in den vielen Dokumentationen darstellen können. Demokratische Prozesse im Leben von sehr jungen Menschen sind eine besondere Situation von Bildung, die ihre Logik und eine entsprechende Rezeption erfordert.

Das Lernen und das Verstehen von etwas Neuem zu begreifen, wie es den Lernprozessen von Kindern wie auch Erwachsenen inhärent ist, ist schwer in dem Bildungskalkül der Moderne abzubilden. Zudem blockiert die moderne Ontologie, Epistemologie und Kosmologie die ethisch-ästhetische Rezeption der Dokumentationen dieser Lernprozesse. Es lässt sich kein „outcome" feststellen und linear durch Programme herstellen. Wenn ein „outcome" entsteht, der attraktiv für *human capital*-Ansätze wäre, könnte man ihn nicht durch einseitiges pädagogisches Handeln seitens der Erwachsenen, die Bildung herstellen sollen, liefern. Die Dynamiken sind von der singulären Expression der Kinder gestaltet.

Ich hatte bereits im ersten Kapitel darauf hingewiesen, dass sich die Ökosophie von Félix Guattari und seine Konzepte, die er in der Zusammenarbeit mit Gilles Deleuze entwickelt hat auf eine Erkenntnisebene stützt, die die klassischen Naturgesetze der Erde erweitern. Die traditionelle Raum-Zeit-Dimension, die Kausalität und entsprechende Planungskalküle (siehe koloniale Ökologie im zweiten De-Kolonialisierungsprojekt von Myers und Liberona [Myers 2017]) werden durch die sog. Naturgesetze bzw. Gesetzesaussagen, auch wenn sie als vorübergehend konzipiert werden, begründet. Vorgänge, die sich immer zu wiederholen scheinen, werden in Verbindung mit dahinter stehenden Gesetzten betrachtet, die die Vorgänge steuern würden.

Die schöpferische Kraft, Ereignisse außerhalb dieser Gesetze zu initiieren, wird allein den Menschen als Künstler*innen zuerkannt, wobei Kunst so dann auf einer anderen Realitätsebene angesiedelt wird. Dass es Koppelungen von Mensch und Natur sind, die sowohl die Fähigkeit von Menschen wie auch die Vegetation miteinander neu hervorbringen und das allein von dem Miteinander abhängt und von keinem höheren Gesetz, ist schwer zu begreifen. Wenn sich in diesen Koppelungen etwas ereignet, was Lernen als Teilhaben an der Welt ist, kann es mit der Kosmologie der Moderne nicht „gefunden“ werden. Das Lernen entsteht plötzlich, ohne dass man darauf vorbereitet gewesen wäre. Es besteht aus dem Willen und der Kompromisslosigkeit der Präsenz im Augenblick des Involviert-Seins und setzt sich darin fort, dass es die Abläufe des Alltags auf einer Mikroebene verändert hat.

Für Nietzsche war die „Ewige Wiederkehr“ die „wissenschaftlichste aller möglichen Hypothesen“ denn sie würde das Wissenschaftliche begründen und begründen, was „wahr“ und „wirklich“ ist und was man von der Welt davon wissen kann. Er meinte das provozierend. In der Form, dass das Wissen universell und übertragbar sein soll, um den Kriterien von Wissen und Wissenschaft zu entsprechen, schließt es anderes Wissen und die Erweiterung von Wissen kategorisch aus. Es wird wissenschaftlich erstrebenswert das Universelle als Qualitätsmerkmal von Wahrheit heranzuziehen, weil die Wirklichkeit mit diesem überzeitlichen, übertragbaren Wissen kontrolliert werden könnte, immer und überall. Es können Aussagen gemacht werden, die wahr sind und auf die Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit abgestimmt sind. Dass das jedoch nicht wirklich wissenschaftlich sein kann, war Nietzsche aufgefallen.

Die Vielfalt wird vor diesem Hintergrund als ontologische, epistemologische und kosmologische Herausforderung für die Moderne und die „universellen Wissenschaften“ erkennbar. Sie sprengt nicht nur den Rahmen der Verallgemeinerung und eines damit verbundenen Wahrheitspostulats der Evidenz, denn sie vervielfältigt die Möglichkeitsräume. Die Vielfalt als Herausforderung der Moderne stellt auch das Überlegenheitspostulat dieser Wirklichkeits- und Wahrheitskonstruktion infrage und verweist auf eine offene Zukunft, die von den Menschen gestaltbar ist.

Das Wissen der Moderne, wie es Nietzsche mit dem Konzept der „Ewigen Wiederkehr“ verdichtet hat, ist beschränkt, weil die schöpferischen Prozesse des Kosmos, das Entstehen und Vergehen, aus dem Kalkül ausgeschlossen sind, wie auch die Logik der Intensitäten. Das schöpferische Wissen ist nicht durch die Gesetzmäßigkeiten und die Verfügungsgewalt über die Wirklichkeit begründet, sondern durch das Involviert-Sein in Lebenskontexte und eine evolutionäre Zeitdimension, die – nicht im Sinne von Darwins Evolutionstheorie – das Vergehen

und die Erneuerung immer miteinbezieht und zwar nicht in das Kalkül, sondern in die Ordnung der Immanenz von Ereignissen, die sich von einem undefinierbaren Ausgangspunkt aus in alle möglichen Richtungen entwickeln können. Die Prozesse brechen sich unaufhaltsam Bahn, sodass sie nicht mehr umkehrbar sind.

An dieser Stelle, die Bildung in der frühen Kindheit anzusetzen, bedeutet die Vielfalt zu einer Realität werden zu lassen, die mit der Offenheit einer „neuen" Zukunft entsteht und immer „im Werden" ist. Es handelt sich entsprechend nicht um eine abgeschlossene Wirklichkeit, die sich immer wieder wiederholen würde. Die Verläufe von Bildungsprozessen sind unvorhersehbar und verändern sich ständig. Sie werden von den Kindern und deren Affekten und Spannungen hergestellt (vgl. Massumi 2002; vgl. Maier-Höfer 2011, 2013). Die Erwachsenen folgen mehr oder weniger verstehend und geistig herausgefordert diesen Prozessen, um sie in der Offenheit ihrer Entwicklungspotenzialität nicht zum Stillstand zu bringen. Wenn sie, wo sie meinen, dass ein vorgesehenes Lernziel erreicht werden soll und sie ungeduldig werden, wenn das nicht nach ihren Vorstellungen vor sich geht, einen Moment erkennen, in dem sich die Formation der Bildungsprozesse neu zusammensetzt. Diese Momente in der Reflexion erfassen zu können, bedeutet die Veränderung in Bezug zu einer Realität anzunehmen, die eben nicht immer wiederkehrt und sich wiederholt und sich dadurch bestätigen würde. Das Neue und das Werden als Bedingung von Lernen anzuerkennen, setzt Vielfalt als prozessuale Dimension von Bildung in Gang.

Wenn, wie Aristoteles in der Metaphysik den Kosmos als Erschaffenem und daher Vergänglichen konzipiert hat, was auf einer anderen Ebene der Kosmologie die neuen Physik ebenso behauptet, dann wäre es nicht möglich an dem Prinzip von Evidenz und dem Erkennen der Wirklichkeit in einer Realität, die sich ständig wiederholt festzuhalten. Entsprechend sind Bildungskontexte, Wirklichkeit, Wahrheit und Wissen auf völlig andere Weise „logisch" als im Kontext von Evidenz- und Interventionswissen.

Das „Zum Sein Geben" als die Singularität einer Expression, die ihre Wirklichkeit und Wahrheit erzeugt und in der Rezeption die Transformation von Wissen und Subjektivität herausfordert, ist in diesem Kontext verortet. Hillevi Lenz-Taguchi (2010) eine Bildungswissenschaftlerin an der Universität von Stockholm hat diese Dynamiken der Wirklichkeit der frühen Bildung zusammengefasst.

Was im Feld an Projekten, an Dokumentationen und nicht zuletzt an Prozessen stattfindet, beschreibt sie als methodologische Strategie, um das Lernen von Kindern in der vorschulischen Zeit zu begleiten, zu dokumentieren und zu erforschen. Auch oder gerade weil sie sich auf den hochkomplexen Ansatz von Gilles Deleuze und Félix Guattari bezieht, stellt sie nicht die Theorie über die Praxis. Vielmehr löst sie diese Spaltung auf, wie sie die Trennung von Lernen

der Kinder und Lernen der (angehenden) Kindheitspädagog*innen auflöst. Dabei erkennt sie verschiedene Ebenen der frühen Bildung als ineinander verflochten.

Die methodologischen Strategien, um das Lernen der Kinder in der Vorschule und in der Ausbildung der Pädagog*innen zu verstehen, bezieht sie in ihrer Publikation auf verschiedene Felder, die sie als Dokumentationen von Bildungsprozessen, die dem pädagogischen Diskurs vorliegen zur Hand nehmend, zusammenstellt:

Es ist zum einen die Nachbarschaft, die um die Kindertageseinrichtung und die Wohnorte der Kinder liegt, die Mädchen und Jungen explorieren, indem sie beispielsweise auf dem Boden Pläne aufzeichnen oder Städte konstruieren.

Mathematik wird in der Ausbildung der Pädagog*innen für den frühkindlichen Bildungskontext erarbeitet, in dem der ganze Körper, Tanz und Musik einbezogen werden, um mathematische Fragestellungen und Relationen zu untersuchen. Insofern findet Mathematik nicht nur im Kopf und nicht nur in Bezug zu Zahlenmaßen, sondern anderen beispielsweise metrischen Maßen statt.

Das Schreiben wird, basierend auf den Erfahrungen in der Praxis immer wieder neu von den Kindern angefangen. Es finden Schreib-Ereignisse statt, die die Trennung von Theorie und Praxis überschreiten, sodass ein neues, durch die Aktionen der Kinder hergestelltes Wissen über das Schreiben-Lernen entsteht. Wie Kinder schreiben lernen ist nicht einheitlich und auch nicht zu vereinheitlichen. Die Vielfalt der Schreibprozesse geht von den Zugängen zu Schrift aus und bewegt sich weiter durch fluide Identitäten von Schreibenden, Erzählenden und Lesenden.

Vor dem Hintergrund, dass Kinder, Studierende und Pädagog*innen die pädagogische Dokumentation nutzen, um das Lernen zu verstehen, das Eigene und das der Mädchen und Jungen, entsteht ein Wissen, das es mit sich bringt, den dominierenden Habitus des Denkens und Tuns bzw. den Habitus des Dominierens mit einer Denkweise, Kommunikationsstrategien und Tätigkeiten zu kritisieren. Damit ist auch verbunden, das vorherrschende Verständnis von Inklusion in Bildungskontexten herauszufordern. Die Berücksichtigung der besonderen Zugänge zum Lernen wird von allen Kindern gemeinsam getragen und gestaltet. Es entsteht keine Situation, in der ein Kind, das von einem Lernprogramm beeinträchtigt ist, ein extra Lernprogramm zusätzlich zum allgemeinen Lernprogramm angeboten bekommt und dann mit einer Fachkraft isoliert lernen muss. Die Art und Weise, wie das Lernen eines Kindes durch die Verhältnisse und strukturellen Gefüge beeinträchtigt ist, zu untersuchen ist ein anderer „inklusiver“ Ansatz. Er unterscheidet sich wesentlich davon, eine Lernbeeinträchtigung als Defizit eines Kindes zu fördern.

Pädagogisches Denken und pädagogische Praxis sind „im Werden“. Der Diskurs und die Praxis finden jenseits der Standardisierungsvorhaben und der kontrollierenden Qualitätssicherung in einer anderen Realität statt und zwar in der Realität der Ethik der Immanenz und der Ereignisse. Aus übergeordneten

Wissenskanons wird nichts abgeleitet, weil dort eine universelle Wahrheit und Wirklichkeit aufgeschrieben wäre (vgl. Maier-Höfer 2016d). Vielmehr werden die Bezugspunkte von pädagogischem Wissen aus der Aufmerksamkeit für schöpferische Prozesse, Intensität, Affekte, Kreativität heraus erarbeitet. Ein weites Feld von möglichen neuen Verbindungen von Elementen einer offenen, transversalen Wirklichkeit wird fragmentarischen an dem, was stattfindet dokumentiert und reflektiert. Es muss kein übergeordnetes Konzept und keine überzeitliche Idee, die Bildung von einem Ausgangspunkt zu einem Ziel hin spannt gesetzt werden, die bereits über alle Welterklärungsmuster verfügen würde.

An der Universität Stockholm wird ein pädagogischer Ansatz entwickelt, der meiner Meinung nach die Pädagogik von Reggio erweitert und auf ein neues Plateau transportiert. Die Intensität des Momentums, des Zögerns im Verstehen – seitens der Pädagog*innen – der Wege, die die Kinder in ihren Logiken und Tätigkeiten einschlagen, wird als Wirklichkeit, die im Werden ist affirmiert und in der Folge als a-signifikanter Bruch mit dem Wissenskonzept der Moderne in Sinn und Bedeutung geöffnet.

Die Bedeutung der Dokumentation, die in Reggio, wie man es in den vielen wunderbaren Publikationen sehen kann, Sinnlichkeit, Freude und tiefe Erfahrungsebenen abbilden, wird dorthin bewegt, wo die Alterität, die mit einem Ereignis entsteht und in die Erklärungsmuster der Erwachsenen einbricht, eine transformatorische Funktion hat. Die Welt, wie Kinder sie zur gleichen Zeit wie die Pädagog*innen wahrnehmen und gestalten, kann ganz andere Ordnungen und Bedeutungen haben. Dies zu erkennen und sich von den Ordnungen und Bedeutungen, die die Kinder hervorgebracht hat, in den eigenen Vorstellungen der Welt, der Pädagogik, der eigenen Position und dem Begreifen von Lernprozessen verändern zu lassen, ist ein wesentlicher Aspekt, um die Dokumentationen zu lesen, zu durchdenken. Sich die Prozesse, nicht nur die Prozesse, der Kinder im pädagogischen Projekt, sondern auch die Prozesse des Miteinanders von Erwachsenen und Kindern sowie die gemeinsame tiefe Reflexion der Erwachsenen bewusst zu machen, umfasst eine Wahrnehmung der strukturellen Gefüge. In diesem Bewusstmachen, ist es aber zunächst nicht eine Analyseeinstellung, die die Subjektivierungsgefüge erkennbar macht, sondern ein ethisch-ästhetisches Empfinden. Die Rhythmen die Raum, Zeit und Körperlichkeit hervorbringen, sind auf ein Taktmaß von Ereignissen und Prozessen orientiert und nicht an Arbeitsabläufe und Organisationsprozesse. Bildung findet in der Intensität von Involviertheit und Freude statt und nicht in dem Taktmaß von Routinen und dem Einüben von vorgegebenen Lerneinheiten. Intensität und eine schöpferische Dynamik der Lernprozesse setzen sich vermittelt über die Dokumentation in den Diskursen fort.

Die Dokumentation der Lern- und Bildungsprozesse der Mädchen und Jungen ist Anlass für die Kindheitspädagog*innen die Ereignisse noch einmal von einer ontologisch-epistemologischen Ebene aus zu durchleben. Lenz-Taguchi nennt es eine „intra-aktive Pädagogik"/intra-active pedagogy. Wie kann man das Ereignis, das die Kinder entstehen ließen, mit ihren Affekten, Intensitäten, Wahrnehmungen, ihrer Fantasie, ihrer Form sich miteinander und mit den Pädagog*innen auszutauschen und mit der Umgebung räumlich, zeitlich, materiell zu verbinden, öffnend auf die eigene Vorstellung von Wirklichkeit und Wahrheit beziehen? Wie stehen ein Kosmos, der geschaffen wurde und sich ständig neu aufbaut und die Menschen als Teil dieses Kosmos, in ständiger Verbindung damit, was wir von der Welt wissen und wie wir die Welt wahrnehmen und sie in der Lebendigkeit ihres Werdens gestalten können?

Was auch immer die Pädagog*innen an Impulsen und Anregungen geben, es ist immer der Moment mitgegeben, dass sich etwas materialisiert, was eine Aktualisierung von vielen Möglichkeiten ist. Was die Kinder mit Anregung und Impulsen anfangen können oder wie die Anregungen in die Prozesse und Projekte, die schon im Gang sind hineingeraten, ist, wie in eine Maschine geraten, die Guattari beschrieben hat, die alle möglichen Komponenten in sich aufnimmt und sich dabei immer wieder neu zusammensetzt. Die Handlungen der Pädagog*innen und der Kinder sind Virtualisierungen von Lernen und von Bildung und mehr noch von Wirklichkeit und Wahrheit. Die Potenzialisierung und Komplexifizierung von Gestaltung und Erkenntnis der Welt und der Zusammenhänge ermöglicht es, dass die Mädchen und Jungen ihre eigenen Denkweisen, Logiken, Affekte und Intensitäten aktualisieren können. Auf diese Weise sind sie mit ihrem Lernen und mit der Wirklichkeit verbunden. Lernen und Bildung findet nicht als Vorstufe zur Wirklichkeit oder in einer pädagogisierten Welt statt, in der die Gegenstände aus ihren schöpferischen Kontexten gerissen sind und alles nur „zur Übung" getan wird. Die Welt und die Bildung sind, vermittelt über die schöpferischen Prozesse mit der Immanenz des Seins verbunden, das keinem Ideal entsprechen muss, das von einer transzendenten Ordnung abgeleitet ist. Sie entstehen im Prozess der Involviertheit in die lebendige Materie und gestaltet sie mit. Verbindungen, die Kinder zwischen den Materialien, den Ideen und Themen herstellen, lassen eine Wirklichkeit, die im Werden ist, entstehen. Bildung geschieht dann nicht auf eine Wirklichkeit und Wahrheit bezogen, die geglaubt und eingeübt werden muss.

Jones und Jenkins (2008) verstehen diesen Moment als neue Realität. Wie entsteht eine neue Realität und wie können wir in ihr weiter leben? Mit dieser Fragestellung bereiten sie die Situierung einer Agency im Kontext des New Materialism vor (vgl. Grosz 1994). Wenn anhand der Dokumentationen,

die Bildungsereignisse seitens der Pädagog*innen erneut gelebt werden, was Lenz-Taguchi als Lernen der Kinder und der Pädagog*innen bezeichnet, werden schöpferisches Lernen und schöpferische Bildung affirmiert. Die Anerkennung der Alterität und es zuzulassen, sich zu verändern und sozial, mental und environmental eingebunden in die Dynamiken einer lebendigen Welt zu sein, lässt „Nachhaltigkeit" in einem besonderen Licht erscheinen. Es ist nicht mehr die Moral, die Handlungen als richtig oder falsch deklariert, die den Diskurs dominiert. Das Eingebunden-Sein in die Schöpfungsprozesse und eine gestaltende Agency in einer Welt, die im Werden ist und neu wird, setzt Intensitäten frei, die nicht an die Affekte Angst und Verlust gekoppelt sind. Doch welche Zugänge gibt es zu dieser raum-zeitlichen und körperlichen Dimension? Jones und Jeninks fragen:

> Can a new reality appear when we read between the lines – or must we only see multiple discursive, speculative 'realities'? Can new actors materialise in texts, and become real in the past when they were not there before – or can the actors only be discursive subjects? (Jones und Jenkins 2008, S. 126).

Wo die Materie nicht als Gegeben und ihre Gesetzmäßigkeiten als eine, hinter dem Bewusstsein der Menschen stehende größere Welt betrachtet wird, die sich das Bewusstsein aneignen muss, entsteht eine Realität zusammen mit den Menschen. Die Spaltung zwischen „diskursiv" und „materiell gegeben", löst sich auf, wenn die Prozesse des Werdens als Dynamiken der Entstehung einer Realität mit dem im Zusammenhang gesehen wird, was als Ereignis nicht in der Vergangenheit verankert wird, sondern in einer noch nicht abgeschlossenen Zukunft.

Diese Realität entsteht nicht aus dem heraus, was sich Menschen vorstellen können, was Wirklichkeit und Wahrheit ist, weil sie eine Idee haben wie sie bereits war, sondern im Kontext ihrer Lebensprozesse und ihrer „spinozistischen" Involviertheit (vgl. Deleuze 1968; Maier-Höfer 2015b, c).

Bezogen auf die Bedeutung der Dokumentation für das Lernen der Pädagog*innen in den Kontexten der Bildungsereignisse der Kinder, bedeutet eine Agency im New Materialism, die Ereignisse anhand der Dokumentationen neu zu erleben. Wie Lenz-Taguchi beschreibt, wird erkennbar, dass die Kinder eine völlig andere Realität geschaffen haben, als die, auf die sich die Pädagog*innen in ihrem Handeln und ihrem Sprechen von der Welt und deren Gesetzmäßigkeiten bezogen haben und auch anders als sie sich einen Lernprozess vorgestellt haben. Das, was die Kinder gesagt und getan haben, wird als diese andere Realität affirmierbar. Die Worte und Bewegungen der Kinder sind in andere Richtungen gelaufen als die Erwachsenen dachten und als sie zunächst meinten, wie sie

sie verstehen und einordnen können. Es ist nicht die Bedeutung des Gemeinten, das einen Unterschied macht. Es geht nicht um Konstruktivismus. Es sind die Möglichkeiten, dass Ereignisse Verläufe nehmen und damit wiederum Bedeutungen und Materie neu geschaffen werden, die sich vervielfältigen. Lernen vereinheitlicht dann nicht mit vereinheitlichenden Methoden.

Diese Differenz zum Erwarteten und selbstverständlichen Gegebenen lässt das *Momentum* als ein Erlebnis entstehen. Von den Möglichkeiten überrascht zu sein bedeutet, dass sich im gleichen Moment alle Möglichkeiten potenzieren bis zum Kulminationspunkt, an dem etwas ganz Neues und Einzigartiges geschehen ist, was man erst im Nachhinein begreifen kann. Zunächst erscheint es so, als würde man in seiner Erwartung des Verlaufs kurz stolpern, um sich in der Aufmerksamkeit für das, was in der sinnlich erfassbaren, immanenten Wirklichkeit entsteht, wieder Halt zu verschaffen. Bis man schließlich begreift, dass man in einer ganz anderen Welt angekommen ist, wo Raum, Zeit und Körperlichkeit Spektren eröffnen, ist durch die pädagogische Reflexion ein Prozess in Gang gesetzt worden, der es ermöglicht, von den Ordnungen und dem Wissen loszulassen, das vertraut war und einem strukturell Überlegenheit garantiert hatte. Die Suche nach neuen Mustern des Verstehens beginnt, die es vorher noch nicht gegeben hat, um sich an einem Begreifen mit allen Mitteln in die neue Realität hinüber zu hangeln. Das Begreifen geschieht mit allen verfügbaren Mitteln, den bewussten und den unbewussten. Es ist ein Begreifen der Ereignisverläufe und ein Begreifen der Position in der Sozialstruktur, insbesondere des Mechanismus' der Unterdrückung, der in Bildungsprozessen und dem, was die Pädagog*innen als Erwachsene an Überlegenheit einbringen generational inhärent ist (vgl. Alanen 2011).

Eine Ethik der Immanenz und der Potenzialität verwirklicht sich darin, dass die Tatsache angenommen wird, dass, wenn in den diskursiven und materiellen Vorbedingungen eines Bildungsprozesses nicht vorausgesetzt ist, dass die Kinder das machen, was die Erwachsenen erwarten, die Pädagog*innen nicht verstehen und kontrollieren können, was die Kinder tun und das auch nicht müssen. Eine Begleitung der Prozesse ist möglich geworden, die die Aktionen der Mädchen und Jungen als Dynamiken begreifbar machen, die von ihrer Verbundenheit mit der Welt ausgehen. Dieses Zusammenspiel ist nur möglich, wenn die institutionellen Strukturen eine Offenheit und ein Vertrauen im Miteinander der Generationen vorbereiten und immer wieder sichern. In diesem Sinne verändern das reziproke Lernen der materialisierenden Bildungsprozesse die generationale Ordnung in den Einrichtungen und wirken auf den gemeinsamen Alltag zurück.

Die beiden Fragen, die ich am Anfang dieses Kapitels gestellt habe, möchte ich nun umformulieren:

- Wann bekommt die Rede von der Vielfalt für die Politik eine Bedeutung, die Pädagogik, insbesondere frühe Bildung als politische Agency der Mädchen und Jungen begreifbar macht?
- Was sind die Forderungen, die Kinder, Eltern, Sorgeberechtigte und Fachkräfte in Bezug zur Bildung an die Politik stellen?

Der Inhalt und die Methodologie im Sinne dessen, dass Menschen fixierte Entitäten sind, in Distanz und getrennt von allem anderen um sie herum, „entkoppelt vom Kosmos", scheinen Evidenz für die dominierenden Menschen herstellen zu können und damit Kontrolle, Vorhersehbarkeit, Handlungssicherheit und immer wieder die gleichen Abläufe, Gesetzmäßigkeiten, etc. Dieses Feld interessiert diejenigen, die auf der Ebene der Politik Entscheidungen treffen müssen. Die Vielfalt von Seinsweisen und Erklärungsmustern von Welt und Wirklichkeit, lässt sich mit dieser Dominanzgeste der Kontrolle einmal mehr und einmal weniger durch Homogenisierungspraktiken in der Pädagogik, was ich anhand von „Recht auf Bildung" und anhand der Investitionsstrategien dargestellt habe, für das neoliberale Regime bändigen. Was als pädagogisches Wissen aus den Feldern heraus entsteht, kann in diesem Kontext nicht rezipiert werden. Um die pädagogische Bedeutung von Vielfalt, den Entscheidungsträger*innen zu vermitteln ist eine ethisch-ästhetische Ordnung als Bezugspunkt zu deklarieren, die den Gremien fremd ist. Eine pädagogische Agency der Mädchen und Jungen würde dann erkennbar sein, wo offensichtlich wird, dass das Lernen und die Bildung nicht von einer Standardisierung der Bildungsprozesse durch die Pädagog*innen abhängt, sondern von der Affirmation einer Potenzialität von Lernen, die nicht „in" den einzelnen Kindern ist, sondern in der Virtualisierung von Lernen und Bildung, von all dem, was Lernen noch werden kann.

Lenz-Taguchi beschreibt die Blickrichtung der Rhizom-Pädagogik:

> In other words, our focus as teachers should not be with what we think is the right or correct thing to do in relation to such norms or truths, and being exclusively fixated with learning-goals and outcomes. Instead, we should learn to look for the differences in and evolvement of strategies and thinking in the investigation of a learning content (2010, S. 177).

Die Ethik der Immanenz in der Pädagogik betrifft diese Dimensionen: das Verbunden-Sein der Menschen mit nicht menschlichen Organismen, mit Materie, mit

Dingen, mit Ideen, Gesetzen, Subjektivierungs- und Wunschgefügen, Diskursen etc., aber nicht damit sie sie in ihrer Abgeschlossenheit, Richtigkeit, Gegebenheit und Wahrheit bestätigen. Die maschinischen Universen sind Modelle, die es möglich machen, sich vorzustellen, dass sich das Bewusstsein von dem, was miteinander verbunden ist ständig erweitert. Dadurch entstehen neue Gesetzmäßigkeiten und neues Wissen. Diese Dimensionen haben eine strukturelle Bedeutung. Das Bestehen auf ein bestehendes Wissen und eine bestehende Welt, sichert denjenigen die Position der Überlegenheit und die Mittel der Durchsetzung der Überlegenheit durch die Präsentation und den ständigen Rekurs auf ein vermeintliches Evidenzwissen. Dieses Reklamieren der Position der Überlegenheit anhand des entsprechenden Wissens-, Wahrheits- und Wirklichkeitspostulats der Evidenz, setzt Wissen und Agency außer Kraft. Ich hoffe, dass das für den Bereich der frühen Bildung in Deutschland nicht durch die Verkürzung des Diskurses mit den Professionalisierungs- und Qualitätsdiskursen eingeleitet wird. Die pädagogische Agency der Mädchen und Jungen, die ihr Lernen gestalten bleibt dann ausgeklammert. Von dort Strukturen von Bildung als gestaltbar zu begreifen, würde die pädagogische Ebene strukturell in die Diskussionen einbinden, wo offensichtlich wird, dass ein Evidenzwissen an der Vielfalt von Kindheiten logischerweise scheitern muss. Die frühe Bildung steht wie auch die Inklusion auf einem schmalen Brett, das sich von dem Land der Gewissheiten und der „Ewigen Wiederkehr“ schon ein gutes Stück entfernt hat. Der internationale Diskurs würde der frühen Bildung und der Inklusion zur Rettung kommen, wenn nicht der Diskurs Bildung und Vielfalt dem neoliberalen Politikregime zur Kosten-Nutzen-Rechnung oder einem national orientierten Regime zur Restituierung der eigenen Überlegenheit überlassen würde.

Lenz-Taguchi erkennt im Prozess der „Intra-Aktion“ eine Dynamik in der Pädagogik der frühen Bildung, die die pädagogische Agency von Kindern beschreibbar macht und die Trennung von Denken und Materie als Bezugspunkt von wiederkehrenden Gesetzmäßigkeiten aufhebt (vgl. Barad 2008). Es geht in diesem Zusammenhang um ein Begreifen einer Realität, die nicht durch die Interessen von Macht einer Menschengruppe über eine andere Menschengruppe initiiert ist.

Auch wenn etwas Neues und Unerwartetes geschieht und Mädchen und Jungen auf ihre Weise Lernereignisse schöpferisch entwickeln, lernen sie „trotzdem“. Pädagog*innen und Kinder sind miteinander in einer Transformation verbunden. Die Transformation dessen, was dazu geführt hat, dass man geplant und vorhergesehen hat, entsteht in der Kompromisslosigkeit eines schöpferischen Willens und einer Intentionalität, die bereit ist, über das Verfügbare hinauszugehen und mehr an Welt zur eigenen Verfügung einzufordern – wie Nietzsche kosmologisch die künstlerische Tätigkeit als Beitrag zur Gestaltung der Welt beschrieben hat (siehe oben; 1964).

Die erwachsenen Pädagog*innen erleben sich in einem endlichen und geschaffenen Kosmos in einem permanenten und wechselseitigen Moment, Verantwortung zu übernehmen, für das was in Lern- und Bildungsprozessen geschieht und zwar nicht nur auf der Seite der Kinder, sondern auch bei sich selbst. Wie werden sie verändert? Der Fluss der Ereignisse löst Affekte bei den Menschen aus, die wiederum Affekte bei anderen Menschen auslösen. Intensitäten leiten die Ereignisse in eine raum-zeitliche Dimension, die von Dynamiken wie Spannungen, Freude, Frustration, sich gegenseitig Anstecken, Aufmuntern, Anspornen, Zurückziehen, Nachdenken, Ideen zusammen Erarbeiten, Planen, Ausprobieren etc. durchdrungen ist. Der Fluss der Ereignisse verbindet die Menschen, nicht die Differenzlinien, Kategorisierungen und Hierarchien.

Die pädagogische Verantwortung der Fachkräfte liegt in der Immanenz des „hier und jetzt". Es ist die Verantwortung für das „im Fluss Halten" des Prozesses, der gerade erst begonnen hat und sich auf alle menschlichen und nicht menschlichen, sozialen, mentalen und environmentalen Elemente eines unübersehbaren Systems von Möglichkeiten erstrecken kann. Alle Materie und alle Organismen sind virtuell eingebunden. Alles, was die Welt noch werden kann, steht zur Verfügung. Ob sie den Fluss abbrechen oder ihn erhalten, ob sie Einschränkungen auferlegen oder Möglichkeiten antizipieren, ohne sie einzuplanen, um offen für die Verläufe von Prozessen zu sein, ist ihre pädagogische Entscheidung. Insofern gibt es nicht die Wahl, verantwortlich zu sein oder nicht, wenn Pädagog*innen diese Prozesse begleiten. Die Verantwortung kommt mit dem Leben und der Lebendigkeit, würde Deleuze, Spinoza interpretierend sagen (vgl. Deleuze 1968).

Es geht in dieser Pädagogik nicht darum, ein Kind, Möglichkeiten oder einen Organismus in seinen Grenzen, seinen Beschränkungen und seiner distinkten Form als „Entität" zu definieren. Was zählt ist die Fähigkeit, die Umgebung in Affektion zu versetzen und in der eigenen Affektivität füreinander erreichbar zu sein.

Das Leben bedeutet von den Affekten am eigenen Körper berührt werden. In diesem Sinne bedeutet das Lesen der Dokumentation, die Ereignisse, die stattgefunden haben, wieder körperlich zu erleben und sie als „enactment" zu internalisieren. Dabei kann noch einmal durchlebt und analysiert werden, was auf der Ebene der Affekte, der Macht, der kreativen Ideen und schöpferischen Kräfte in Menschen, in einer Umgebung, im Miteinander als Intensitäten, als „Intra-Aktion" und als ein Handeln möglich war, um sich mitten in die Ereignisse zu werfen und sich mit einem sich immer wieder verändernden Bewusstsein aus der Situation heraus zu begeben und auf einem neuem Plateau von Intensität anzukommen. Das Gegebene und Erkennbare transformiert sich durch das „enactment" in einem Kosmos, der geschaffen wurde.

Die pädagogische Agency der Kinder, so schreibt Lenz-Taguchi, macht uns aufmerksam auf das, was Verantwortung ist. Verantwortung bedeutet, dass man sich selbst fragt, was man in einem Moment tun kann, wenn man erkennt, dass Intensitäten, Affekte, Aufmerksamkeit und Aufgeregtheit im Spiel sind, um die Dynamik zu erhalten und sie an die Materie, die anderen Menschen, an Ideen oder die Umgebungen zu binden, sodass daraus etwas entstehen kann, was mit dem Pulsieren eines Werdens verbunden ist.

Wie Gunilla Dahlberg (2011) schreibt, durchkreuzen Mädchen und Jungen mit ihren Expressionen das, was als Gegeben bisher artikulierbar war. Sie durchkreuzen die Dispositive in den Einrichtungen, auf den Straßen, im täglichen Leben und Zusammenleben. Was sind die Effekte?

Im affirmativen Denken werden unbekannte Potenzialitäten rezipierbar, die noch werden können. Es sind aber keine diskursiven, spekulativen Realitäten, die gedeutet werden oder zur Deutung herangezogen werden. „Intra-Aktion“[22] bedeutet vielmehr sich in einer Dokumentation als diejenigen zu materialisieren und in der Vergangenheit real zu werden, wo Menschen sich zunächst in ihrer Affektivität gar nicht bewusst wurden, sondern für sich lediglich in ihrer Rolle als Pädagog*innen und in ihrer Position in der Sozialstruktur repräsentierbar waren. Sie materialisieren sich in dem Prozess als Subjekt neu, wenn sie erfahren, dass sie mitgefiebert haben und sich haben involvieren lassen in die Spannungen und die Verläufe. Erst mit der Affirmation des Ereignisses können sie sich als Fragment des Ereignisses selbst erkennen und nicht als Ursache der Planung und Durchführung eines Lernprojekts mit den Kindern als Statist*innen. Subjektivierungsprozesse erweitern die Sensorien und Wahrnehmungen, zum einen am eigenen Leib, zum anderen was gesellschaftspolitische Prozesse betrifft (vgl. Myers 2017). Lenz-Taguchi beschreibt eine entsprechende ethische Dimension der Pädagogik:

> [P]ractices that perform an ethics of immanence and potentialities go beyond the prevailing divides in education, such as science/art, intellect/body, rationality/affect, etc. and become transgressive and affirmative of change and development in a perspective of human beings in a mutual state of co-existence with everything else. Such an ethics might be able to transform educational practices so that they can be about challenging children’s, students’ and teachers’ potentialities and capacities to act and be inventive in processes of collaborative experimentation and production of concepts and knowing. Moreover, it doesn’t treat pedagogical work as being exclusively about trying to get children, students and teachers to reach pre-set goals of pre-set learning contents as in contemporary developmentally appropriate practices, constructivist learning theory and learning studies… (Lenz-Taguchi 2010, S. 177).

[22]Karan Barad hat den Begriff der Intra-Aktion von dem Verhalten von Partikeln und Wellen abgeleitet. Nils Bohr hat die Veränderung der Ontologie der Materie als veränderbar durch die Bedingungen ihrer Messung erforscht (vgl. Barad 2008).

Das „Zum Sein Geben" verändert die Fragestellungen und die Kontexte, in denen Bildung in der frühen Kindheit konzipiert wird. Es geht nicht um die Konstruktivistischen Theorien zum Lernen von Kindern, als würden die Kinder ihre eigenen Welten und auf eine eigene Weise konstruieren bzw. zusammen „co-konstruieren". Es geht auch nicht um eine Didaktik und Methodik, die sich an dem Entwicklungsstand eines Kindes orientiert. Im internationalen Diskurs wird letzteres als „developmentally appropriate practices" bezeichnet.

Was als Bezugspunkt der Pädagogik im Mittelpunkt steht ist, wie Lenz-Taguchi (2010) in ihrer Publikation ausführt, die Dokumentation der Lern-Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Mädchen und Jungen. Das Wiedererleben der Ereignisse in einem Miteinander der Pädagog*innen, in dem sie in ihrer eigenen Affektivität die Intensitäten, die Ideen und Fantasien und ihre eigene Sensibilität für die Situationen, in denen sie mit den Kindern in umfassende Prozesse involviert sind, erleben und austauschen, entsteht die Grundlage für die Verantwortung Bildung und Lernen. Von dieser pädagogischen Erfahrung aus, hat sich der Reggio-Ansatz entwickelt. Auf der Ebene der Projekte der Kinder, hat sich diese pädagogische Arbeit der Erwachsenen erkennbar gemacht. Die Dimension des Werdens im Kontext von *New Materialism* stellt die Herausforderung für den pädagogischen Diskurs dar, die die politischen Vorgänge in Vibration versetzt. Bildung in der frühen Kindheit durch Standardisieren und Berechnen kontrollieren zu wollen ist möglicherweise verbunden mit dem Anspruch an die Bevölkerung, die Überlegenheit und das Paradigma der modernen Wissenschaften zu stabilisieren.

Jones und Jenkins (2008) haben ihre Gedanken dorthin getrieben, wo sich die diskursiven Subjektivierungsgefüge erweitern und Menschen als Subjekte in der Potenzialität des „Zum Sein Gebens" eintauchen. Es geht nicht um Deutungshoheit, Interpretation und auch nicht um Konstruktivismus und Multiperspektivität. Etwas liest sich vom Leben her. Dort erkennen sich Menschen in der eigenen Vervielfältigung von Subjektivität und nicht als ein Ideal und eine Rolle.

So kann es in einer intra-aktiven Pädagogik auch nicht um Haltung gehen. Vielmehr geht es um eine Verbundenheit, die den narzisstischen Selbstbezug zu einer Illusion gerinnen lässt und die den Blick eines Selbst in den Spiegel zur Farce macht, wo keinerlei Verantwortung für das Lebendige, die Intensitäten, die Affekte und das Berührt-Werden übernommen wird, nur für sich selbst als das Ideal der Rolle der/des Professionellen (vgl. Maier-Höfer 2015c).

Die Statik einer solchen „Bildungsplanung" wird erkennbar, wo Projekte und deren expressiv-ästhetische Präsentationen zu einer künstlerischen Form von Rezeption auffordern. Die Agency, die Projekte hervorzubringen und mit der Öffentlichkeit zu teilen, gehört als gesellschafts-politische Feld den jungen Menschen. Insofern ist eine Hetero-Ontologie der Bezugspunkt von Bildung

in der frühen Kindheit, an der die jungen Menschen unmittelbar teilhaben. Ihre Expression an die Bildungsdiskurse anzuschließen, würde die Repräsentationsfrage auskoppeln. Es wäre methodologisch nicht mehr die Herausforderung zu fragen, wie man die Lebenswelten und Perspektiven von Kindern in den Wissenschaften und Diskursen repräsentieren kann. Es wäre methodologisch sinnvoller zu fragen, wie und wo die Expressionen der Verbundenheit mit dem Lebendigen der jungen Menschen, die Subjektivierungs-, Aussage- und Wunschgefüge in Bewegung setzen.

Die Rezeption der pädagogischen Dokumentationen und Reflexionen der frühen Bildungsprozesse stellt eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung dar, wenn in Bezug zum frühen Lernen, Sozial- und Bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden sollen. Die Öffnung für eine neue Zukunft ist an die Teilhabe aller Menschen gebunden, deren Sprachen und Sprechweisen marginalisiert sind. In diesem Moment bedeutet die Vielfalt von Expressions- und Seins-Weisen eine Potenzialität, die die strukturellen Gefüge anhand der Frage nach den frühen Bildungsprozessen erkennbar machen kann, um Inklusion in alle Richtungen zu öffnen, bevor sie durch die neoliberale Homogenisierungs- und Investitionspraxis angeeignet wird.

Die pädagogische Ethik der Intra-Aktion entspringt dem Staunen darüber, was ein Organismus, Kinder, Pädagog*innen, der Kindergarten, die umgebende Welt, das Lernen als Ereignis noch werden kann, schreibt Lenz-Taguchi:

> So, an ethics of immanence and potentialities addresses life, pedagogy, knowing and learning in an affirmative, evolutionary and creative way, in that it always looks for the virtual possibilities and potentialities in the child and in learning, and does not look for lack or deviance from truths, norms or pre-set learning paths (2010, S. 177).

Sich selbst mit jedem Ereignis neu zu erfinden und affirmativ das Lernen als eine Situation der Transformation, des Schöpferischen, nicht der Planung anzunehmen bedeutet, sich als Pädagog*in verändern zu lassen. Das Bewusstsein zu erweitern, hin zu einer Zukunft, die jetzt noch nicht ist und vom gegenwärtigen Wissen aus nicht deduziert und geplant werden kann, setzt das Potenzial zu lernen frei. Die kreativen Prozesse zu bejahen und sie nicht als Nutzen zu assimilieren oder als nutzlos zu annihilieren, setzt ein anderes Paradigma von Bildung in Gang, das dem „Rates of Return"-Denken flieht. Es wird nichts zurückgegeben, was man vorher errechnen kann. Vielmehr wird in der Zukunft etwas möglich, was noch nicht berechnet werden kann. Dieses Lernen und die Transformation betreffen sowohl die Erwachsenen wie auch die Kinder.

Was die Gleichstellungsfrage im Neoliberalismus betrifft, bedeutet die Rhizompädagogik eine Öffnung hin zur Potenzialität der Alterität. Das Anschließen jeglicher Expression an die dichotome Struktur der allgemeinen Sprech- und Denkweise der Moderne ermöglicht eine Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit in einer demokratischen Gesellschaft. Neue Inhalte können als Bezugspunkte der demokratischen Prozesse generiert werden und das Gegebene wird als veränderbar durch den Beitrag jedes einzelnen Menschen als singuläre Expression im Kontext der Lebensprozesse erkennbar. Dies ist insbesondere in der Gegenwart bedeutsam, wo der Klimawandel Handlungs- und Wissensspektren generiert, die neue Grundlagen des Zusammenlebens von Menschen und Umwelt schaffen können.

Eine ethisch-ästhetische und ontologisch-epistemologisch verstandene Kindheitspädagogik entsteht durch die Wertschätzung der Verbundenheit, die Menschen herstellen und erfahren können und die die Verbundenheit von Ethik, Wissen und Sein als immanente Vielfalt einschließt.

Mit einem Zitat von Karen Barad[23], die das „Momentum" beschreibt, möchte ich die vorgelegte Diskussion schließen:

> … an appreciation of the intertwining of the ethics, knowing and being – since each intra-acting matters, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter (2007, S. 185).

Literatur

Alanen, Leena (2011): Generational Order. In: Qvortrup, Jens, Corsaro William A. & Michael-Sebastian Honig (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 159–174.

Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Herausgegeben von Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press.

Ball Stephen J. (1998): Performativity and Fragmentation in 'Postmodern Schooling'. In: J. Carter (Ed.): *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. Routledge: London, pp. 187–203.

Barad, Karen (1998): 'Getting Real: Technoscientific Practices and the Materialization of Reality'. In: *Difference: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 10(2), pp. 87–126.

[23]Karen Barad ist Physikerin für theoretische Teilchenphysik und wird dem New Materialism zugeordnet.

Barad, Karen (1999): 'Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices'. In: M. Biagioli (Ed.): *The Science Studies Reader*. New York and London: Routledge, pp. 1–12.
Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entan-glement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
Barad, Karen (2008): 'Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter'. In: Stacy Alaimo & Susan Hekman (Eds.): *Material Feminisms*. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 120–154.
Barnett, W. Steven & Colette M. Escobar (1987): The Economics of Early Educational Intervention: A Review. In: *Review of Educational Research*, 57(4), pp. 387–414; https://doi.org/10.3102/00346543057004387.
Barnett, W. Steven & Jason T. Hustedt (2003): Preschool: the Most Important Grade. In: *Educational Leadership*, 60(7), pp. 54–57.
Bateson, Gregory (1983[3]): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bateson, Gregory (1992[4]): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bateson, Gregory & Mary-Catherine Bateson (1993): *Wo Engel zögern: Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bataille, Georges (2001): *Die Aufhebung der Ökonomie*. München: Matthes & Seitz.
Bennett, John (2006): New Policy Conclusions from Starting Strong II. An update on the OECD Early Childhood Policy Reviews. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), pp. 141–156.
Ceppi, Giulio & Michele Zini (Eds.) (2003[5]): *Children, Spaces, Relations – Metaproject for an Environment for Young Children*. Modena: Reggio Children and Domus Academy Research Center.
Corsaro, William (1997): *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
Cunha, Flavio & James J. Heckman (2006): *Investing in our Young People*. Chicago: University of Chicago Press.
Dahlberg, Gunilla & Peter Moss (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* London & New York: Routledge.
Dahlberg, Gunilla (2011): Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Eds.): *Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 228–237.
Detail Collector. https://frantelope.wordpress.com/2012/04/ 25. April 2012; abgerufen: 21.07.2018.
De-Colonial Aesthetics I. https://transnationaldecolonialinstitute.wordpress.com/decolonial-aesthetics/, abgerufen: 07.08.2018.
Deleuze, Gilles (1968): *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Les Éditions de Minuit.
Deleuze, Gilles (1969): *Lust und Begehren*. Berlin: Merve.
Deleuze, Gilles (1979): *Nietzsche. Ein Lesebuch von Gilles Deleuze*. Berlin: Merve Verlag.
Deleuze, Gilles (1992): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
Deleuze, Gilles & Félix Guattari (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
Deligny, Fernand (2008): *L'Archachnéen et autres textes*, herausgegeben von Sandra Alvarez de Toledo. O.O., Italien: L'Archachnéen.

Fanon, Frantz ([1961]1963): *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

Fellows, Mary Louise & Sherene H. Razack (1998): The race to innocence: Confronting hierarchical relations among women. In: *The Journal of Gender, Race & Justice*, 1(4), pp. 335–555.

Foucault, Michel (2001): *La Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France 1978–1979*, herausgegeben von M. Senellart. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2008): *Gouverment des Soi et des Autres, Cours au Collège de France 1982–1983*, herausgegeben von F. Gros. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2009): *Courage de la Vérité. Cours au Collège de France 1984*, herausgegeben von F. Gros. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2012): *Du Gouvernement des Vivants. Cours au Collège de France 1979–1980*, herausgegeben von M. Senellart. Paris: Seuil/Gallimard.

Foucault, Michel (2013): Die Heterotopien, France Culture 7. Dezember 1966. In: M. Foucault: *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–22.

Freire, Paolo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten,* vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer, Originaltitel „Pedagogia do oprimido“). Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Freud, Sigmund (1975[7]): *Jenseits des Lustprinzips*. In: Studienausgabe Band 3, herausgegeben von Alexander Mitcherlich, Angela Richards & James Stratchey. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 213–272.

Garoian, Charles R. (2013): *The Prosthetic Pedagogy of Art. Embodied Research and Practice.* Albany, N.Y: State University of New York Press.

Gramsci, Antonio ([1917]1977): The Revolution against “Capital”. In: Q. Hoare (Ed.): *Antonio Gramsci – Selections form Politicial Writings, 1910–1920*. London: Lawrence and Wishart.

Grande, Sandy (2004): *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. Lanham et al.: Rowman & Littelfield Publishers, inc.

Grosz, Elizabeth (1994): *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Guattari, Félix (2012[2]): *Die drei Ökologie*. Passagen Verlag: Wien.

Guattari, Félix (2014): *Chaosmose*. Turia + Kant: Wien.

Guattari, Félix (2015): P*sychoanalysis and Transversality, Texts and Interviews 1955–1971*. Pasadena: Semiotext(e).

Guérin-Plantin, Chantal (1999): *Genèse de l’insertion. L’action publique définie*. Paris: Dunod.

James, Alan & Prout, Alan (1990): Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood. Oxford: Routledge.

Jones, Alison & Kuni Jenkins (2008): ‘Indigenous Discourse and “The Material”: a Postinterpretivist Argument’. In: *International Review of Qualitative Research*, 1(2), pp. 125–144.

Kant, Imanuel (1986): *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam jun.

Kaščák, Ondrej & Branislav Pupala (2018): On the Edge of Two Zones: Slovak Socialist Childhoods. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life*. Cham, Schwitzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 63–86.

Kawagley, Anguayuqaq Oscar (2010): Foreword. In: R. Barnhardt & A.O. Kawagley (Eds.) *Alaska Native Education: Views from Within*. Fairbanks, AK: Alaska Native Knowledge Network, University of Alaska Press.

Klees, Steven J. (2016): Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends? In: *Comparative Education Review*, 60(4), pp. 644–672; https://doi.org/10.1086/688063.

Koch, Angelika (2016): Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Elternschaft – Fortschreibung oder Neuansatz bei Elterngeld, Arbeitszeitpolitik und Kinderbetreuung in Deutschland? In: C. Maier-Höfer (Hrsgin.): *Angewandten Kindheitswissenschaften: Eine Einführung in das Paradigma/Applied Childhood Studies: An Introduction to the Paradigm* (bilingual textbook). Wiesbaden: Springer VS, S. 157–182.

Koch, Angelika (2017): Kinderarmut in Deutschland. Was leistet die Familienpolitik zur Armutsvermeidung? In: C. Maier-Höfer (Hrsgin.): *Kinderrechte und Kinderpolitik. Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–141.

Lenart-Cheng, Helga & Ioana Luca (2018): Memories in Dialogue: Transnational Stories About Socialist Childhoods. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Schwitzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 19–40.

Lenz-Taguchi, Hillevi (2010): *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy*. London & New York: Routlede, Taylor & Francis.

Lévy, Pierre (1997): *Die kollektive Intelligenz. Für eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim: Bollmann.

Lind, Ulla (2005): “Identity and Power, ‘Meaning’, Gender and Age: children’s creative work as a signifying practice.” In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), pp. 256–268.

McCoy, Kate, Tuck, Eve & Marcia McKenzie (2014): Land education: Indigenous, Post-colonial, and Decolonizing Perspectives on Place and Environmental Education Research. In: *Environmental Education Research, Special Issue*, 20(1), pp. 1–23; http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.877708.

Maier-Höfer, Claudia (2011): Dialog und Leidenschaft – Eine Diskussion über die Bedeutung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Pädagogik. In: Behindertenpädagogik – Vierteljahreszeitschrift für behinderte Menschen, 2, S. 169–196.

Maier-Höfer, Claudia (2012): Epistemologie sprachlichen Handelns vor dem Hintergrund der Transformation der Subjektivität. In: *Behindertenpädagogik – Vierteljahreszeitschrift für behinderte Menschen*, 3, S. 264–299.

Maier-Höfer, Claudia (2013): “Gefühlte Zukunft: Begegnungen und Entwicklungen im Kontext von Zusammensein von Mädchen und Jungen in integrativen Kindergruppen.” In: *Behinderte Menschen*, 3, S. 37–47.

Maier-Höfer, Claudia (2014): „Alltag von Gewicht“ – Übergänge und Übertragungen. In: G. Kubon-Gilke und W. Lanwer (Hrsg.): *Übergänge*. Freiburg: FEL, S. 353–365.

Maier-Höfer, Claudia (2015a): “Das Selbst im Spiegel der Anderen: Darstellung eines Zugangs zum Werk von Henri Wallon.” In: W. Jantzen und W. Lanwer (Hrsg.): *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2014*. Berlin: Lehmanns, S. 67–90.

Maier-Höfer, Claudia (2015b): „Die Ontogenese ist die Psychogenese der Spezies – eine kurze Werkschau zu Henri Wallon“. In: W. Jantzen und W. Lanwer (Hrsg.): *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2015*. Berlin: Lehmanns, S. 11–38.

Maier-Höfer, Claudia (2015c): Attitude and Passion: Becoming a Teacher in Early Childhood Education and Care. In: *Early Years. An International Research Journal*, 35(4), pp. 366–380.

Maier-Höfer, Claudia (2016a): The Vulnerability of Children Termed Disabled. Raising Questions about the Role of Semiotics in Practice and Research. In: *La nouvelle revue de l'adaption et de la scolarisation, issue spéciale: Inclusion sociale et petit enfance*, 73, pp. 161–180.

Maier-Höfer, Claudia (2016b): Wunsch und Widerstand – Dynamiken von Beziehungs-geflechten und sozialen Praktiken in einem (anti-)psychiatrischen Kontext. In: T.F. Kreuzer, B. Rauh und B. Hertz (Hrsg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven*. Schriftenreihe der DGFE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 6. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 141–157.

Maier-Höfer, Claudia (2016c): Die Suche nach einem Teleskop für die Felder von Macht und Leidenschaften. In: C. Maier-Höfer (Hrsgin.): *Angewandten Kindheitswissenschaften: Eine Einführung in das Paradigma/Applied Childhood Studies: An Introduction to the Paradigm* (bilingual textbook). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–46.

Maier-Höfer, Claudia (2016d): "Neuen Sinn erzeugen – Care als Fluchtlinie zum Diskurs der Standardisierung in den Feldern der Frühpädagogik." In: *C. Maier-Höfer (Hrsgin.): Angewandten Kindheitswissenschaften: Eine Einführung in das Paradigma/Applied Childhood Studies: An Introduction to the Paradigm* (bilingual textbook). Wiesbaden: Springer VS, S. 232–267.

Maier-Höfer, Claudia (2017a): Einleitung. In: C. Maier-Höfer (Hrsgin.): *Kinderrechte und Kinderpolitik – Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.

Maier-Höfer, Claudia (2017b): The Agency of Children as Learners – Writing as a Socio-Political Act. In: *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*. Online Journal: https://doi.org/10.5604/01.3001.0011.5839.

Marginson, Simon (2017): Limitations of Human Capital Theory. In: *Studies in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823.

Massumi, Brian (2002): *Parabels for the virtual. Movement, Affect, Sensation.* Durham and London: Duke University Press.

Maturana, Humberto & Francisco Varela (1984): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Goldmann: München.

Mawhinney, Janet (1998): *'Giving up the ghost': Disrupting the (Re)Production of White Privilege in anti-racist pedagogy and organizational change*. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Department of Sociology and Equity Studies in Education Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto; http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0008/MQ33991.pdf abgerufen: 12.07.2018.

Mignolo, Walter D. (1995): *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Mignolo, Walter D. (2000): L*ocal Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Mignolo, Walter D. (2002a): 'Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference'. In: *Vicissitues of Theory, Special issue of South Atlantic Quarterly*, 101(1), pp. 57–96.

Mignolo, Walter D. (2002b): 'The Enduring Enchantment (or the Epistemic Privilege of Modernity and where to go from Here'). In: *Enduring Enchantments, Special issue South Atlantic Quarterly*, vol. 101 (4), pp. 927–954.

Mignolo, Walter D. (2007): Delinking – The Rhetorik of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammer of De-Coloniality. In: *Cultural Studies*, 21(2), pp. 449–514.
Mignolo, Walter D. (2011): *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, De-colonial Options*. Durham, NC: Duke University Press.
Mignolo, Walter D. (2013): “Geopolitics of Sensing and Knowing: On (De)coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience.” In: *Confero*, 1(1), pp. 129–150.
Mignolo, Walter & Madina Tlostanova (2006): Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. In: *European Journal of Social Theory*, 9(2), pp. 205–221.
Millei, Zsuzsa & Robert Imre (2009): The Problems with Using the Concept. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3); Online Journal: http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2009.10.3.280.
Millei, Zsuzsa, Piattoeva, Nelli & Iveta Silova (2017): Interrupting the Coloniality of Knowledge Production in Comparative Education: Postsocialist and Postcolonial Dialogues after Cold War. In: *Comparative Education Review*, http://dx.doi.org/10.1086/690458.
Millei, Zsuzsa, Piattoeva, Nelli Silova, Iveta & Elena Aydarova (2018a): „Hair Bows and Uniforms: Entangled Politics in Children’s Everyday lives. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 145–162.
Millei, Zsuzsa, Silova, Iveta & Nelli Piattoeva (2018b): Towards Decolonizing Childhood and Knowledge Production. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 231–255.
Moss, Peter & Pat Petrie (2002): *From Children’s Services to Children’s Spaces: Public Policy, Children and Childhood.* London: RoutledgeFalmer.
Myers, Natasha (2015): *Rendering Life Molecular: Models, Modelers, and Excitable Matter*. Durham: Duke University Press.
Myers, Natasha (2017): Ungrid-able Ecologies: Decolonizing the Ecological Sensorium in a 10,000 year-old NaturalCultural Happening. In: *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 3(2), pp. 1–24.
Nietzsche, Friedrich ([1882]2000): *Die fröhliche Wissenschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
Nietzsche, Friedrich ([1883–1885]1986): *Also sprach Zarathustra*. Stuttgart: Philipp Reclam, jun.
Nietzsche, Friedrich ([1906 posthum]1964): *Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte*, herausgegeben von Alfred Baeumler. Leipzig: Kröner.
Oates-Indruchová, Libora (2018): A Dulled Mind in an Active Body: Growing Up as a Girl in Normalization Czechoslovakia. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 41–61.
Olsson, Liselott Mariett (2009): *Movement and Experimentation in Young Children’s Learning: Deleuze and a Virtual Child*. London & New York: Routledge.
Olsson, Liselott Mariett (2012): “Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World.” In: *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), pp. 88–107.

Olsson, Liselott Mariett (2013): "Taking Children's Questions seriously. The need for creative thought". In: *Global Studies of Childhood*, 3(3), pp. 230–253.

Piattoeva, Nelli, Silova, Iveta & Zsuzsa Millei (2018): Remembering Childhoods, Rewriting (Post)Socialist Lives. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 1–18.

Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen (1985). Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit.

Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten (1986). Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag.

Prigogine, Ilya (in Zusammenarbeit mit Isabelle Stengers) (1997): *The End of Certainty. Time, Chaos, and the New Laws of Nature.* The Free Press: New York, London, Toronto, Sydney.

Prigogine, Ilya & Isabelle Stengers ([1984]1999): *Dialog mit der Natur. Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens*. München: Serie Piper.

Razack, Sherene H. (2007): Stealing the pain of others: Reflections on Canadian humanitarian responses. In: *The Review of Education, Pedagogy and Culture Studies*, 29, pp. 375–394.

Reggio Children (2001): *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners.* Municipality of Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Reggio Children (2008): *Dialogues with Places.* Municipality of Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Rinaldi, Carla (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning.* London: Routledge.

Reynolds, Arthur J., Temple, Judy A., White, Barry A. B., Ou, Suh-Ruu & Dylan L. Robertson (2011): Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education program In: Child Development, 82(1); https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563, abgerufen: 08.08.2018.

Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 1990): *Emile – Oder über die Erziehung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Rudd, Kevin & Jenny Macklin (2007): *New Directions for Early Childhood Education: Universal Access to Early Learning for 4 Year Olds*. Australian Labor Party. http://www.alp.org.au/download/now/new_directions_in_early_childhood_education.pdf, abgerufen: 11.07.2018.

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin-Verlag: Berlin.

Silova, Iveta, Aydarova, Elena, Millei, Zsusza & Nelli Piattoeva (2016): Revisiting pasts, reimagining futures: Memories of (Post)Socialist Childhood and Schooling. In: *European Education, Special Issue*, 48(3), pp. 159–169.

Silova, Iveta, Millei, Zsuzsa & Nelli Piattoeva (2017): Interrupting the Coloniality of Knowledge Production in Comparative Education: Postsocialist and Postcolonial Dialogues after the Cold War. In: *Comparative Education Review*, 61(1), pp. 74–102.

Silova, Iveta, Millei, Zsuzsa & Nelli Piattoeva (Eds.) (2018): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Schwitzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature.

Tesar, Marek (2018): Narratives from Bygone Times: Toward a Multiplicity of Socialist Childhoods. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life.* Cham, Schwitzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature, pp. 261–266.

Todd, Zoe (2016): An Indigenous feminist's take on the ontological turn: 'Ontology' is just another word for colonialism. In: *Journal of Historical Sociology*, 29(1), pp. 4–22; https://doi.org/10.1111/johs.12124.

Tolstanova, Malina (2018): Beyond the Young Pioneers: Memory Work with Socialist and (Post)Socialist Childhoods. In: I. Silova, Z. Millei & N. Piattoeva (Eds.): *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life*. Cham, Schwitzerland: Palgrave Macmillan & Springer Nature pp. 271–278.

Tuck, Eve & K. Wayne Yang (2012): Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), pp. 1–40.

World Bank (2000): *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.* Washington: Task Force on Higher Education and Society.

Yurchak, Alexei (1997): The Cynical Reason of Late Socialism: Power, Pretense, and the Anekdot. In: *Public Culture*, 9(2), pp. 161–188.

Yurchak, Alexei (2005): *Everything was forever, until it was no more: The last Soviet Generation.* Princeton: Princeton University Press.

Yuval-Davis, Nira (1998): *Gender and Nation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.